VORURTEILE BEI HAUPTSCHÜLERN

Eine Untersuchung zu Genese und Abbau von Vorurteilen in Korrespondenz zum Aufbau neuer Wertvorstellungen

Dissertation
zur
Erlangung des Grades eines Doktors
der Erziehungswissenschaften
an der
Pädagogischen Hochschule Ruhr
in Dortmund

vorgelegt von
WOLFGANG ALBERTS
aus Hemer

September 1975

VORURTEILE BEI HAUPTSCHÜLERN

Eine Untersuchung zu Genese und Abbau von Vorurteilen in Korrespondenz zum Aufbau neuer Wertvorstellungen

Dissertation
zur
Erlangung des Grades eines Doktors
der Erziehungswissenschaften
an der
Pädagogischen Hochschule Ruhr
in Dortmund

vorgelegt von
WOLFGANG ALBERTS
aus Hemer

September 1975

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

1. Referent: Frau Professor Dr. Bosch

2. Referent: Herr Professor Dr. Koch

I N H A L T S Ü B E R S I C H T

		Seite
0.	Vorbemerkungen zum Aufbau der Arbeit	1
1.	Probleme der Messung in den Sozialwissenschaften	2
1.1.	Messung - Meßverfahren - Meßergebnisse	2
1.2.	Möglichkeiten und Grenzen der Vorurteils- bzw. Einstellungsmessung	6
2.	Situationsanalyse bisheriger Vorurteilsuntersuchungen an Hauptschülern (Volksschülern)	15
2.1.	Überblick über verschiedene Untersuchungen	16
2.2.	Tabellarische Aufgliederung einzelner Untersuchungen	24
2.3.	Graphische Darstellungen der wichtigsten Vorurteilsbeziehungen gegenüber Personengruppen	35
3.	Definitorische Abgrenzungen	40
3.1.	Vorurteil	40
3.2.	Stereotyp	44
3.3.	Einstellung	47
3.4.	Attitude	50

Seite

4. Genese von Vorurteilen 53

4.1. Abhängigkeit von der Persönlichkeitsstruktur 54
4.1.1. Kritik des persönlichkeitspsychologischen Ansatzes 59
4.2. Abhängigkeit vom sozialen Feld 63
4.2.1. Grundzüge sozialer Determinanten 63
4.2.2. Spezifische Abhängigkeitsfaktoren 67
4.2.3. Funktionale Einflüsse 73
4.3. Schulische Aspekte 76
4.3.1. Vorurteilsfördernde Faktoren in Schule und Unterricht 78
4.3.1.1. Didaktische Aspekte .. 80
4.3.1.2. Politische Aspekte ... 82
4.3.1.3. Psychologische Aspekte 85
4.3.2. Vorurteilsbildung innerhalb der Hauptschule . 87
4.3.2.1. Institutionelle Faktoren 87
4.3.2.2. Psychologische Faktoren 89

5. Möglichkeiten zur Beeinflussung bzw. zum Aufbau neuer Wertvorstellungen . 92

5.1. Kritikfähigkeit und Emanzipation als Lernziele 92
5.2. Curriculare Perspektiven 100
5.2.1. Ziele des Curriculums "Education of International Understanding" 100

Seite

5.2.2. Ziele des "Sozio-Affektiven Curriculums" (Teil des Gesamtcurriculums "Education of International Understanding") 104

5.2.3. Probleme bei einer Übernahme des "Sozio-Affektiven Curriculums" für die Hauptschule 108

5.3. Fachspezifische Inhalte und Probleme 113

5.3.1. Abbau von Vorurteilen im Bereich des Faches Politik 114

5.3.2. Abbau von Vorurteilen im Bereich weiterer Unterrichtsfächer 117

5.4. Methodische (funktionale) Aspekte 131

5.4.1. Grundzüge des Einstellungswandels 131

5.4.2. Konzepte zum Abbau vorurteilsvoller Einstellungen 136

5.5. Taxonomische Ansätze für den Aufbau von Werthaltungen in Korrespondenz zum Abbau von Vorurteilen 141

5.5.1. Bezugsfelder der Taxonomie 141

5.5.2. Taxonomische Möglichkeiten und Grenzen für den Aufbau des affektiven Lernbereiches 151

Seite

6. Nachwort 156

7. Literaturverzeichnis 157

8. Lebenslauf 182

0. Vorbemerkungen zum Aufbau der Arbeit

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden Vorurteile bei Hauptschülern untersucht, wobei entsprechend der Themenstellung Fragen der Genese und des Abbaus von Vorurteilen im Vordergrund stehen. Zur kritischen Klärung dieser Fragenkomplexe erscheint es notwendig, zunächst auf wissenschaftstheoretische Probleme von Meßverfahren zur Erfassung von Vorurteilen einzugehen und anschließend bereits vorliegende Untersuchungen

- zur Vorurteilsforschung bei Hauptschülern auf empirischer Basis
- zu Begriff und Genese des Vorurteils in der bisherigen Vorurteilstheorie
- zum Abbau von Vorurteilen in Schule und Unterricht

zu sichten und aufzuarbeiten. Da mehrere Untersuchungen zur Vorurteilsforschung bei Hauptschülern vorliegen, aber noch nicht systematisch erschlossen worden sind, wird in dieser Arbeit auf eine weitere experimentelle Untersuchung verzichtet. Schwerpunkte liegen vielmehr in der Systematisierung bisheriger teils unerschlossener Untersuchungen und in der Diskussion möglicher Konzeptionen zur Erfassung bzw. zur Beeinflussung von Vorurteilen bei Hauptschülern.

1. Probleme der Messung in den Sozialwissenschaften

Zur kritischen Klärung des Themas erfolgt am Anfang dieser Arbeit eine wissenschaftliche Vorklärung zur Problematik der Meßverfahren im Rahmen der Einstellungs- bzw. Vorurteilsforschung. Eine Untersuchung der Bedeutung von inhaltlichen Prämissen, die Messungen erst ermöglichen bzw. ergebnismäßig vorentscheiden, erscheint vor allem deshalb notwendig, da besonders zum Problem der Vorurteilsgenese z.T. recht widersprüchliche Meßergebnisse vorliegen.

1.1 Messung - Meßverfahren - Meßergebnisse

In den unterschiedlichsten Wissenschaftsbereichen bemüht man sich, meßbare Daten zu erzielen.[1] Als Vorzug der Datenerhebung wird allgemein zunächst die kommunikative Funktion angesehen.[2] Indem eine Messung intersubjektiv überprüfbar ist, besteht die Möglichkeit, (die) Ergebnisse in andere Wissenschaftsbereiche aufzunehmen und interdisziplinär zu diskutieren. Zweitens ermöglicht eine Messung, insbesondere wenn sie im sozialen Bereich vorgenommen wird, eine Differenzierung bzw. genauere Unterscheidung der sozialen Realität.[3]

Trotz dieser genannten Vorzüge wird aber oft Kritik an Meßverfahren, besonders bei der Anwendung auf soziale Phänomene, geübt.

---

1 Vgl. R. Nippert, Quantifizierung der sozialen Realität, Probleme der Beschreibung, Messung und Prognose, Studien zur Sozialwissenschaft, Band 3, Düsseldorf 1972, S. 58

2 Vgl. R. Nippert, a. a. O., S. 59

3 Vgl. R. Nippert, a. a. O., S. 11

Als Haupteinwand weist man auf die Schwierigkeit hin, einen von seiner Struktur her dynamischen Prozeß statisch darzustellen.[1]

So " haben soziale Phänomene die Eigenschaft, bei abstrahierender Betrachtung entweder entscheidende Faktoren, die zur Bestimmung ihrer Eigenart unbedingt notwendig sind, zu verlieren oder ein derartiges Maß an Komplexität zu erlangen, daß sie einer Analyse unzugänglich werden." [2]

Bei der Übertragung von Konstrukten aus soziologischen Theorien in Begriffe der Beobachtungssprache stellen sich zudem noch die unlösbar scheinenden Fragen:
" Wie viele Indikatoren braucht man für einen Begriff, wenn dessen Definition vieldeutig ist? Welches Gewicht haben die einzelnen Indikatoren?"[3]

Will man die Indikatoren festlegen, so ist schon ein Vorwissen über den zu messenden Sachverhalt notwendig. Daraus ergibt sich eine weitere Schwierigkeit, durch die erneut die Begrenztheit von Meßverfahren deutlich wird. Zum Vorverständnis bzw. Vorwissen eines noch zu messenden Sachverhalts gehören im wesentlichen solche Merkmale und Kriterien, die schon zur bisherigen Bestimmung notwendig waren.[4]

---

1 Vgl. R. Nippert, a.a.O., S.31/S.43

2 Vgl. R. Nippert, a.a.O., S.43

3 J. Friedrichs, Methoden empirischer Sozialforschung, Reinbek bei Hamburg 1973, S. 164; Vgl. R. Nippert, a.a.O., S.33

4 Vgl. R. Nippert, a.a.O., S.18

Weitere Kritik wird an einem wesentlichen Bestandteil der Meßmethoden, nämlich dem Rückgriff auf mathematische Gesetzmäßigkeiten geübt. Durch diesen Rückgriff sollen die Forschungsergebnisse übersichtlicher dargestellt bzw. eine bessere Kommunikation der Forscher untereinander gewährleistet werden. Die Darstellung geschieht in folgender Weise:
" Wenn ein Kurvenlauf durch mehrere Punkte gekennzeichnet ist, so läßt sich mathematisch der Verlauf der Kurve für jeden weiteren endlichen Wert bestimmen."[1]
Wendet man nun diese mathematische Methode auf soziale Phänomene an, so zeigt sich, daß ein solches Vorgehen die Spezifität und Komplexität sozialer Prozesse nicht berücksichtigt.[2] Mathematische Modelle " können im soziologischen Bereich nicht mit naturwissenschaftlicher Strenge eingehalten werden, da hier die Phänomene unmittelbar den Dimensionen von Raum und Zeit unterworfen sind."[3]

Bei der Interpretation von Meßergebnissen ist weiterhin darauf zu achten, daß die Genauigkeit der Messung nur eine relative ist. So weist WALKER darauf hin, daß es theoretisch immer möglich ist, noch ein weiteres Meßinstrument zu konstruieren, das noch genauere Meßdaten einer Größe liefern kann.[4]

---

1 R. Nippert, a.a.O., S. 17

2 Vgl. R. Nippert, a.a.O., S. 17

3 R. Nippert, a.a.O., S. 35

4 Vgl. H.M. Walker, Statistische Methoden für Psychologen und Pädagogen, Herausgegeben von der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung, Weinheim 1954 S. 13

Ebenfalls relativ muß man aber auch den Bedeutungsgehalt der in einem Meßverfahren verwendeten Wörter einschätzen. Diese Einschränkung ergibt sich daraus, daß sich die Bedeutung von Wörtern im Laufe der Zeit häufig ändert.[1]

Die aufgezeigten Grenzen von Meßverfahren lassen deutlich werden, daß Meßergebnisse nur einen ausschnitthaften Bereich eines Sachverhalts wiedergeben können. In einem Meßverfahren kann also der Forscher nur einen T e i l der Variablen, die die Eigenschaft des Forschungsobjekts bestimmen, berücksichtigen. Für die gewonnen Meßdaten sind somit immer mehr als die im Verfahren aufgeführten Variablen bestimmend.

In einer Zusammenfassung nennen SELLITZ/JAHODA/DEUTSCH/COOK insgesamt neun mögliche Quellen, die die Meßergebnisse (in diesem Fall unterschiedliche Punktwerte) von Individuen einer Gruppe wesentlich beeinflussen können:

" 1. Echte Differenzen hinsichtlich des Merkmals, das man zu messen versucht. ...
2. Echte Differenzen in bezug auf andere relativ stabile Merkmale des Individuums, die den Punktwert beeinflussen. ...
3. Differenzen auf Grund sich wandelnder Faktoren innerhalb der Persönlichkeit. ...
4. Differenzen auf Grund situationsbedingter Faktoren....
5. Differenzen auf Grund von unterschiedlicher Anwendung der Meßinstrumente. ...

---

1 Vgl. M. Stosberg, Analyse der Massenkommunikation: Einstellungsmessung, Band 7/1 der Schriftenreihe Gesellschaft und Kommunikation, Düsseldorf 1972, S. 44

6. Differenzen auf Grund der Auswahl der Items. ...
7. Differenzen mangels Eindeutigkeit des Meßinstruments.
8. Differenzen auf Grund mechanischer Faktoren. ...
9. Differenzen auf Grund von Faktoren, die in der Analyse eine Rolle spielen."[1]

1.2 Möglichkeiten und Grenzen der Vorurteils- bzw. Einstellungsmessung

In der Regel wird die Untersuchung von Vorurteilen der Attituden- bzw. der Einstellungsforschung zugeordnet. "Beispiele für die Anwendung der Attitude-Forschung sind in den verschiedenen Untersuchungen zu rassischen, nationalen oder standesmäßigen Vorurteilen zu suchen."[2] Schwierigkeiten bei der Messung in diesem Bereich ergeben sich aber schon deshalb, weil eine individuelle Einstellung "zumeist nicht aus einer einzigen Reaktion oder Handlungsweise erschlossen"[3] werden kann. Es stellt sich die Frage, welche Faktoren die verschiedenen Verhaltensweisen von Personen bedingen.

---

1 Selltiz/Jahoda/Deutsch/Cook, Untersuchungsmethoden der Sozialforschung I, Soziologische Texte/ Band 76, Herausgegeben v. H.Maus u. F.Fürstenberg, Neuwied 1972 S. 178

2 H.Thomae, Forschungsmethoden der Entwicklungspsychologie, in: Siegfried Oppolzer (HG), Denkformen und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft, Bd. 2, Empirische Forschungsmethoden, München 1969, S.78

3 F. Süllwold, Theorie und Methodik der Einstellungsmessung, in: C.F.Graumann (HG), Handbuch der Psychologie in 12 Bänden, 7. Band: Sozialpsychologie, 1. Halbband, Göttingen 1969, S.475

Diese Bedingungsfaktoren können einerseits in den dargebotenen Items liegen, andererseits aber auch in den Versuchspersonen selbst bzw. in Items und Versuchspersonen zugleich.[1]

In Anlehnung an TORGERSON[2], der sich mit der Problematik intensiv beschäftigte, nennt STOSBERG drei Meßverfahren, die über die Variation der Verhaltensweisen Aufschluß geben:

"a) Personen-orientiertes Messen ('subject-centered approach')
b) Indikator-orientiertes Messen ('stimulus-centered' oder 'judgment approach') und
c) Reaktions-orientiertes Messen ('response approach')"[3]

Zur Messung von Einstellungen sind nun spezielle Meßverfahren entwickelt worden; dabei bezeichnet man die Herstellungsweise als Skalierungsverfahren, das Meßinstrument als Skala.[4]

SCHEUCH/ZEHNPFENNIG unterscheiden in einer Zusammenfassung folgende Skalierungstechniken bzw. Skalen:

"1. 'willkürliche(n) Skalen' (arbitrary scales);
2. 'Verfahren des Paarvergleiches' (paired comparison);
3. 'Verfahren der gleichen Abstände' (method of equal appearing intervals);
3a. 'Verfahren der nachträglich bestimmten Abstände' (method of graded dichotomies; equal discriminability scales, method of successive intervals);

---

1 Vgl. M. Stosberg, a.a.O., S. 46

2 Vgl. W.S.Torgerson, Theory and Methods of Scaling, New York, London und Sidney 1958

3 M. Stosberg, a.a.O., S. 46

4 Vgl. R. Mayntz u.a. (HG), Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie, Opladen 1969, S. 47

4. 'Verfahren der summierten Einschätzungen' (method of summated ratings);
5. 'Diskriminationstechnik' (scale discrimination technique);
6. 'Skalogramm-Analyse' (scale analysis);
7. 'Skalierung latenter Strukturen' (latent structure analysis);
8. 'Verfahren der transferierten Rangordnungen' (unfolding technique, ordered metric scales);
9. 'Verfahren der Polaritätsprofile' (semantic differential);
10. metrische(n) und nichtmetrische(n) multidimensionale(n) Skalierungsverfahren."[1]

Wesentliches Ziel der Einstellungsmessung mit Hilfe der Einstellungsskalen ist es, "den individuellen Grad der Einstellung, also die Intensität des positiven oder negativen Gefühls zu bestimmen."[2]

Da aber eine Einstellung immer nur objektbezogen existiert, d.h. sich immer auf ein psychologisches Objekt bezieht, muß bei einer Einstellungsmessung dieses psychologische Objekt in seiner Aspekthaftigkeit dem Probanden dargeboten werden.[3]

---

1 E.K.Scheuch/H.Zehnpfennig, Skalierungsverfahren in der Sozialforschung, in: R.König (HG), Handbuch der empirischen Sozialforschung, Band 3a, Grundlegende Methoden und Techniken, Zweiter Teil, Stuttgart 1974, S.103

2 F. Süllwold, a.a.O., S.477

3 Vgl. F.Süllwold, a.a.O., S.478

Diese Forderung wird dadurch erfüllt, daß man der Versuchsperson verschiedene Merkmalsausprägungen einer Merkmalsdimension vorgibt, von denen er eine auswählen soll.

Durch die anschließende Lokalisierung der gewählten Aussage auf dem psychologischen Kontinuum[1] wird der individuelle Einstellungsgrad sichtbar. Das psychologische Kontinuum ist nämlich in verschiedene Skalenwerte aufgeteilt, die zwischen den Einstellungskategorien "extrem günstig" und "extrem ungünstig" liegen.

Besonders problematisch in diesem Zusammenhang sind die Kriterien für die Skalierung der Aussagen, die dem Probanden zur Überprüfung seiner Einstellung vorgelegt werden.

Anhand zweier Skalierungstechniken, dem Thurstone- und dem Likert-Verfahren, soll die Verschiedenheit und Besonderheit von Indikator- und Personen- orientiertem Messen verdeutlicht werden. Dabei werden die beiden Skalierungstechniken in ihrem modellhaften Charakter dargestellt, ohne den Vorgang der mathematischen Ergebnisfindung zu berücksichtigen.

Auf die Problematik des Reaktions- orientierten Messens, z.B. GUTMANs Skalogrammanalyse, sei hier nur hingewiesen.

---

1 Zum Begriff des psychologischen Kontinuums:
Vgl. F.Süllwold, a.a.O., S.486

Bei diesem Skalierungsansatz werden sowohl Unterschiede zwischen den Versuchspersonen als auch Unterschiede innerhalb der Items für die Aufstellung der Skala berücksichtigt.[1]

Eine Beschränkung auf die Diskussion der Verfahren von LIKERT und THURSTONE erscheint deshalb sinnvoll, da mit Ausnahme des Gutmanschen Verfahrens "trotz der großen Vielfalt von Veröffentlichungen nur wenige wirklich bedeutende Fortschritte in meßtechnischer Sicht erzielt worden"[2] sind.

Bei der Thurstoneschen Methode[3] der gleich erscheinenden Intervalle wird einer Gruppe von ausgesuchten Experten (judges) eine Anzahl von Aussagen bzw. Behauptungen (Statements, Items) zu einem bestimmten Objekt (z.B. Kirche) vorgelegt, die sie dann einschätzen sollen.[4] Bei der Skalierungsaufgabe dieses Indikator-orientierten Messens dürfen aber nur nichtmonotone Items benutzt werden.[5]

---

1 Vgl. E.K.Scheuch/H.Zehnpfennig, a.a.O., S.166 ff

2 M. Stosberg, a.a.O., S.123

3 Vgl. L.L.Thurstone, Measurement of Values, Chicago 1963
Vgl. W.S.Torgerson, a.a.O., Kapitel 8 u. 9
Vgl. B.S.Phillips, Empirische Sozialforschung, Strategie und Taktik, Wien 1970, S.247

4 Vgl. R.Mayntz, a.a.O., S.54
Vgl. Scheuch/Zehnpfennig, a.a.O., S.111

5 Vgl. M.Stosberg, a.a.O., S.51

Das Ziel der Einschätzung ist es, die Aussagen danach zu ordnen, welchen positiven bzw. negativen Einstellungskategorien gegenüber einem Objekt diese "statements" entsprechen.

Da nun die Beurteiler meistens nicht gleichmäßige Zuordnungen treffen, ergibt sich auf der Skala eine Streuung der verschiedenen Statements.[1]

Es wird dann durch die Skalierung das Statement ausgesucht, das für die betreffende Einstellungskategorie die geringste Streuung besitzt.[2] In der Regel werden auf diese Weise zwanzig Statements ausgesucht, die anschließend in einem Fragebogen zusammengefaßt werden. Mit Hilfe des Fragebogens kann man den individuellen Einstellungswert bestimmen, und zwar dadurch, daß man zunächst die Reaktionen der Probanden auf die skalierten Aussagen feststellt und anschließend den Mittelwert der Skalenwerte errechnet, die zu den akzeptierten Statements gehören.[3]

---

1 Vgl. F.Süllwold, a.a.O., S.483

2 Vgl. R.Mayntz, a.a.O., S.54
Das komplizierte mathematische Skalierungsverfahren wird dargestellt in: F.Sixtl, Meßmethoden der Psychologie, Theoretische Grundlagen und Probleme, Weinheim 1967, S.145 ff

3 Vgl. F.Süllwold, a.a.O., S.484/s.485

Obwohl dieses Verfahren als eine der häufigsten Techniken der Skalierung benutzt[1] und von seinem Zuverlässigkeitsgrad als befriedigend eingestuft wird[2], gibt es auch Kritiker, die sich negativ zu diesem Verfahren äußern.

So weist MAYNTZ darauf hin, daß die Hauptschwäche der Thurstoneschen Methode darin besteht, daß die Urteile der Expertengruppe "als vorgeblich objektive Basis der Messung"[3] verwandt werden. SÜLLWOLD kritisiert, daß bei dem Verfahren "eine für die Skalierung fundamentale Annahme nicht überprüft wird, die Voraussetzung nämlich, daß die Intervalle, in welche die Aussagen von den Beurteilern eingeordnet werden, tatsächlich gleich breit sind."[4]

Den letztgenannten Einwand vermeidet die Thurstonsche Methode der sukzessiven Intervalle.[5] In einem mathematisch komplizierten Verfahren errechnet man die Skalenwerte der Aussagen, die man zunächst einer Expertengruppe zur Einschätzung vorgelegt hatte. Dieses Verfahren hat zwar recht gute Ergebnisse zu verzeichnen, wird aber in der heutigen Praxis selten benutzt.[6]

---

1 Vgl. Scheuch/Zehnpfennig, a.a.O., S.112

2 Vgl. F.Süllwold, a.a.O., S. 486

3 R.Mayntz, a.a.O., S.54

4 F.Süllwold, a.a.O., S.488

5 Vgl. F.Süllwold, a.a.O., S.488

6 Vgl. Scheuch/Zehnpfennig, a.a.O., S. 113

Von LIKERT[1] stammt ein Einstellungsmeßverfahren, in dem auf den Einsatz einer Expertengruppe zur Skalierung völlig verzichtet wird. Im Gegensatz zu den beiden vorher geschilderten Techniken sind es bei dem Likertschen Skalierungsverfahren die befragten Versuchspersonen selbst, "die über die Ausnahme eines Statements in die Skala entscheiden und dadurch auch über ihre eigene Position auf dem Einstellungskontinuum."[2]

In dem Verfahren nach LIKERT, das auch als das Verfahren der summierten Schätzwerte bezeichnet wird, werden den Probanden in einer Probeskala Statements vorgelegt, die sie nach dem Grad der Zustimmung einschätzen sollen. Die unterschiedlichen Reaktionen der Versuchspersonen auf die vorliegenden monotonen Items werden in diesem Personenorientiertem Meßvorgang "den individuellen Unterschieden zwischen den Versuchspersonen zugeschrieben."[3]

Für den endgültigen Fragebogen werden Aussagen auf Grund ihrer "Diskriminationsfähigkeit" ausgesucht.[4] Darunter versteht man die "Eignung, zwischen Personen extrem verschiedener Einstellung zu unterscheiden."[5]

---

1 R.Likert, A Technique for the Measurement of Attitudes, in: Archives of Psychology, No. 140 (1932), zitiert nach: Scheuch/Zehnpfennig, a.a.O., S. 196

2 R.Mayntz, a.a.O., S.54

3 M.Stosberg, a.a.O., S.47

4 Den komplizierten Auswahlvorgang beschreibt: R.Mayntz, a.a.O., S.56 ff

5 Scheuch/Zehnpfennig, a.a.O., S.114

Die ausgesuchten Statements werden dann Probanden vorgelegt mit der Aufforderung, diesen Gewichtszahlen (0-5) zuzuordnen. Den Gewichtszahlen entsprechen die Einstellungskategorien "lehne stark ab", "lehne ab", "unentschieden", "stimme zu" und "stimme stark zu". Der höchste Grad der Zustimmung wird somit durch die größte Gewichtszahl angezeigt.

Als individuellen Einstellungswert bezeichnet man bei diesem Verfahren "die Summe der gewogenen Reaktionen über alle Items, also die Summe der Gewichtszahlen, die der Proband auf Grund seiner Reaktionen auf alle Aussagen erhalten hat."[1]

Als Einschränkung zum Ergebnis des Summenwertes findet sich bei Süllwold der Hinweis, daß der "erhaltene individuelle Summenwert nur dadurch interpretiert werden (kann), daß man ihn mit den Summenwerten der anderen Gruppenangehörigen vergleicht, also die relative Position des Individuums in seiner Gruppe bestimmt."[2]

---

1 F. Süllwold, a.a.O., S.498

2 F. Süllwold, a.a.O., S.500

2. Situationsanalyse bisheriger Vorurteilsuntersuchungen an Hauptschülern (Volksschülern)

Zu verschiedenen Fragen der Vorurteilsforschung (Vorurteilsgenese, Vorurteilshäufigkeit usw.) liegen umfangreiche experimentelle Untersuchungen vor. Zur Vorurteilsforschung bei Hauptschülern sind bisher aber nur wenige Untersuchungen veröffentlicht worden.[1]

---

1 Vgl. K.Becker/C.Hagener, Wissen und Vorurteile über osteuropäische Völker bei Hauptschülern (I), in: Westermanns Pädagogische Beiträge 21/1969/2, S.62-S.72; K.Becker/C.Hagener, Wissen und Vorurteile über osteuropäische Völker bei Hauptschülern (II), in: Westermanns Pädagogische Beiträge 21/1969/3, S.135-S.145; K.C.Becker/H.E.Wolf, Über Veränderungen von Vorurteilstendenzen bei Schülern, in: Westermanns Pädagogische Beiträge 23/1971/10, S.519-S.529; G.Dietrich, Durch welche erzieherischen Maßnahmen kann die Einstellung von Volksschülern gegenüber "dem Juden" verändert werden?, in: Zeitschrift für Experimentelle und Angewandte Psychologie 14/1967/2, S.191-S.199; H.Kratzmeier, "Sie haben lange Bärte", Volksschüler äußern sich über Menschen der Sowjetunion, in: Schule u. Psychologie 13/1966/6, S.161-S.169; H.E.Wolf, Sozialpsychologische Untersuchung der Vorurteile gegen "Neger" und "Juden" bei Ober- und Volksschülern, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 11/1959/4, S.651-S.665; H.E.Wolf, Stellungnahmen deutscher Schüler zu asiatisch-afrikanischen Völkergruppen, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie u. Sozialpsychologie 13/1961/3, S.448-S.463; H.E.Wolf, Stellungnahmen deutscher Jugendlicher zu westlichen u.a. Gruppen, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie u. Sozialpsychologie 18/1966/2,S.300-S.328; H.E.Wolf, Stellungnahmen deutscher Schüler zu osteuropäischen Völkern, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie u. Sozialpsychologie 15/1963/3, S.478-S.508; H.E.Wolf,"Stellungnahmen von Schülern zu fremden Völkern", Zum Problem der 'Nationalen Vorurteile', in: Schule u. Psychologie 7/1960/9, S.257-S.263; H.E.Wolf, Stellungnahmen von Schülern zu konfessionell-religiösen und regionalen Gruppen, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie u. Sozialpsychologie 12/1960/3, S.473-S.490;

Da eine Systematisierung dieser Untersuchungen fehlt, erscheint es sinnvoll, zunächst in einem kurzen Überblick allgemein auf diese einzugehen und anschließend in Einzelanalysen spezifische Fragestellungen und Untersuchungsmethoden zu beschreiben.

Bei der Systematisierung werden auch die Untersuchungen an Volksschülern berücksichtigt. Ein Grund für dieses Vorgehen liegt darin, daß Haupt- und Volksschule institutionell eng miteinander verwandt sind.

Auf eine ausführliche Kommentierung der Ergebnisse wird verzichtet, da diese den Rahmen der Arbeit sprengen und die Intentionen in eine andere Richtung führen würde.

2.1 Überblick über verschiedene Untersuchungen

Eine Analyse der verschiedenen Vorurteilsuntersuchungen zeigt, daß diese u.a. folgende charakteristische Merkmale aufweisen:

1. Sämtliche Untersuchungen beziehen sich auf Einstellungen mit einem relativ geringen Allgemeinheitsgrad.

2. Sämtliche Untersuchungen gehören in den Bereich des Indikator-orientierten Messens.

3. Die einzelnen Untersuchungen unterscheiden sich im methodischen Aufbau.

Zu 1.

Vorurteilsvolle Einstellungen lassen sich nach ihrer Objektbezogenheit unterscheiden; die Objekte,

auf die sich die Einstellungen beziehen, können einen verschiedenen Allgemeinheitsgrad besitzen. Die experimentellen Untersuchungen, die sich mit vorurteilsvollen Einstellungen bei Hauptschülern (Volksschülern) beschäftigen, beziehen sich auf Einstellungen, die einen relativ geringen Allgemeinheitsgrad haben.

Untersucht werden Einstellungen gegenüber Personengruppen, die durch spezielle Eigenschaften charakterisiert sind. Bei diesen Personengruppen handelt es sich um nationale, regionale, religiös - konfessionelle und komplexe Gruppen.

Demgegenüber kann man solchen Einstellungsuntersuchungen einen großen Allgemeinheitsgrad beimessen, wenn sie sich nicht auf bestimmte Personengruppen beziehen und sich mit globalen Einstellungsphänomenen wie Toleranz, Ethnozentrismus, Nationalismus u.s.w. befassen.

Zu 2.

Ein wesentliches Charakteristikum der bisherigen Vorurteilsuntersuchungen an Hauptschülern (Volksschülern) liegt darin, daß die angewandten Untersuchungsmethoden in den Bereich des Indikatororientierten Messens gehören. Auf die Problematik, die diesem Messen zugrunde liegt, brauche ich nicht näher einzugehen, da sie schon an anderer Stelle der Arbeit erwähnt wurde.

An der Darstellung der Untersuchungsmethoden kann man bemängeln, daß auf das Problem der Eichung der Sympathie-Antipathie-Skalen bzw. der Eigenschaftslisten kaum eingegangen wird.

Da meßtheoretische Konzeptionen zur Erfassung des Einstellungsbereiches nur einen relativ geringen Stellenwert haben, erscheint es mir notwendig, beim Einsatz von Einstellungsskalen auch auf deren grundsätzliche Problematik hinzuweisen.

Mit den angeführten Vorurteilsuntersuchungen unmittelbar verknüpft ist die Studie von SCHMIDT/EULER[1], in der über die Konstruktion eines Fragebogens zur Messung toleranter Einstellungen berichtet wird. Bei der Skalierung der Items lehnen sich die Autoren stark an die Thurstonesche Methode an, die als charakteristisch für Indikator-orientiertes Messen gilt. SCHMIDT/EULER weisen aber darauf hin, daß dieser Fragebogen als Diskussionsbeitrag zu verstehen ist und daß die grundsätzlichen Schwierigkeiten der Einstellungsmessung bleiben.[2]

Zu 3.

Die vorliegenden experimentellen Arbeiten zur Vorurteilshäufigkeit bei Schülern stammen zumeist von WOLF.

---

1 Vgl. H.D.Schmidt/H.Euler, Ein Fragebogen zur Messung toleranter Einstellungen bei 12 bis 14 jährigen Volksschülern, in: Diagnostica 12/1966/2, S.77-S.84

2 Vgl. H.D.Schmidt/H.Euler, a.a.O., S.77

Obwohl diese Arbeiten im wesentlichen Teile einer Repräsentativumfrage sind[1], unterscheiden sich die einzelnen Untersuchungen hinsichtlich der Methode z.T. recht erheblich. Außerordentlich schwierig ist es, die speziellen Untersuchungsverläufe zu rekonstruieren, da diese verworren und lückenhaft beschrieben werden. Ein besonderer Mangel der Berichte liegt darin, daß Zeitangaben über die Untersuchung fehlen. Angaben über den Zeitpunkt einer Untersuchung sind aber hilfreich bei der Interpretation der Ergebnisse, da solche Daten Aufschluß über Zusammenhänge mit historischen Phänomenen geben können.

Trotzdem läßt sich der Forschungsansatz WOLFs positiv werten, denn er geht nicht nur auf die inhaltlichen Größen der Stellungnahmen, sondern auch auf deren funktionalen Größen ein. Zu den funktionalen Größen, in denen von dem Bewertungsinhalt abstrahiert wird, zählen u.a. formeller Bedeutungsgrad und verbaler Bedeutungsgrad.

Mit dem formellen Bedeutungsgrad bezeichnet WOLF "den Prozentanteil der Addition der positiven und negativen Stellungnahmen gegenüber einer Gruppe."[2]

---

1 Bei der Einzelanalyse werden die Arbeiten, die Teile der Repräsentativumfrage sind, durch ein "R" gekennzeichnet.

2 H.E.Wolf, Stellungnahmen deutscher Schüler zu osteuropäischen Völkern, a.a.O., S. 482

Unter dem verbalen Bedeutungsgrad faßt WOLF "die Eigenschaftszuordnungen zu einer nationalen Gruppe gemessen an der Gesamtzahl der Befragten."[1]

Wenn sich auch die letzte Erklärung auf eine spezielle Gruppe bezog, so ist es dennoch möglich, diese ebenfalls auf andere Gruppen zu beziehen.

Durch die Bestimmung der funktionalen Größen ist es zum einen möglich, Aussagen über die Bedeutungsbreite einer Gruppe zu machen[2], zum anderen, Angaben über die Breite der verbalen Reaktionen zu geben[3]. WOLF weist aber darauf hin, daß der Einsatz dieser Größen insbesondere dann zweckmäßig sei, wenn wir die Stellungnahmen gegenüber einer g r o ß e n Anzahl von Gruppen untersuchen.[4]

Dieser Forschungsansatz WOLFs erscheint mir im Hinblick auf das Ziel, Zusammenhänge der Vorurteilshäufigkeit bei Schülern aufzudecken, aus mehreren Gründen sinnvoll.

---

1 H.E.Wolf, Stellungnahmen deutscher Schüler zu osteuropäischen Völkern, a.a.O., S.487

2 Vgl. H.E.Wolf, Stellungnahmen deutscher Schüler zu osteuropäischen Völkern, a.a.O., S.483

3 Vgl. H.E.Wolf, Stellungnahmen deutscher Schüler zu osteuropäischen Völkern, a.a.O., S.487

4 Vgl. H.E.Wolf, Stellungnahmen deutscher Schüler zu osteuropäischen Völkern, a.a.O., S.482 u. S.487

Erstens läßt sich der Meßvorgang auch von Nichtpsychologen durchführen, zweitens nimmt die Untersuchung nur wenig Zeit in Anspruch, und drittens geben die Ergebnisse erste Hinweise darüber, gegenüber welchen Gruppen eine erhöhte Vorurteilsbereitschaft besteht.

Geht man nämlich davon aus, daß vorurteilsvolle Einstellungen wesentlich von dem Interesse abhängen, das man gegenüber dem Einstellungsobjekt hat, so kann man folgende Hypothesen formulieren:

Hinsichtlich eines hohen Bedeutungsgrades einer Gruppe kann man vermuten, daß gegenüber dieser Gruppe eine erhöhte Vorurteilsbereitschaft besteht.

Hinsichtlich eines hohen negativen oder positiven verbalen Bedeutungsgrads der Stellungnahmen gegenüber einer Gruppe kann man vermuten, daß gegenüber dieser Gruppe eine erhöhte Vorurteilsbereitschaft besteht.

Diesen Thesen liegt auch der Gedanke zugrunde, daß gegenüber solchen Gruppen, die nicht im unmittelbaren Interesse der Probanden stehen, zwar auch Vorurteile existieren, aber eher im Sinne von "korrigierbaren Fehlurteilen".

Natürlich bleiben bei dem Forschungsansatz WOLFs grundsätzliche Probleme ungelöst, wie z.B. die Eichung der Eigenschaftslisten und der Aufbau des Fragebogens.

Dennoch gibt der Ansatz WOLFs erste Hinweise, die im Zusammenhang mit der Beeinflussung vorurteilsvoller Einstellungen zu beachten sind.[1] Der Forschungsansatz WOLFs wird von keinem der weiteren Autoren verfolgt, die bisher Untersuchungen zum Problem der Vorurteilshäufigkeit bei Schülern veröffentlicht haben. Ihr Ziel ist es, nur die inhaltliche Seite der Stellungnahmen gegenüber anderen Gruppen zu beleuchten. Methodisch werden dabei im wesentlichen zwei Wege eingeschlagen. Zum einen arbeitet man mit vorgegebenen Fragebögen (Sympathie-Antipathie-Skalen, Eigenschaftsprofile), zum anderen gibt man Aufsatzthemen bzw. offene Fragen vor, zu denen sich die Schüler frei äußern sollen.

Das in unmittelbaren Zusammenhang mit der Thematik stehende Problem der Vorurteilsgenese wird nur in dem Beitrag von DIETRICH[2] näher behandelt. DIETRICH untersucht dort die Auswirkung verschiedener unterrichtlicher Maßnahmen auf die Veränderung von Stellungnahmen gegenüber Juden.

Ergebnisse

Durch die Repräsentativumfrage WOLFs wurde bestätigt, daß ein West-Ost-Gefälle im Bereich der nationalen Vorurteile besteht.

---

1 s.S.13[4]f dieser Arbeit

2 Vgl. G.Dietrich, a.a.O., S.191-S.199

Dieses Phänomen war zuerst von SODHI[1] erkannt worden; er stellte nämlich aufgrund seiner Untersuchungen fest, daß östliche Nationen negativer eingeschätzt wurden als westliche.

Entsprechend den Ergebnissen seiner Untersuchung nimmt WOLF folgende Gruppierung der Nationen hinsichtlich ihrer Beliebtheit vor:

Zu den eindeutig beliebten Gruppen zählt er:
"Deutsche, Amerikaner, Schweizer, Holländer, Engländer"[2],

zu den eindeutig unbeliebten Gruppen gehören:
"Russen, Juden, Mongolen, Türken, Chinesen."[3]

Als ambivalente Gruppen "gelten:
Franzosen, Italiener, Japaner, Ungarn und Neger".[4]

In einer neueren Untersuchung, die aber nicht mit der gleichen Meßmethode erfolgte, stellen WOLF/BECKER zu diesem Phänomen fest:

---

1 Vgl. K.S.Sodhi/R.Bergius, Nationale Vorurteile, Berlin 1953

2 H.E.Wolf, Stellungnahmen deutscher Jugendlicher zu westlichen u.a. Gruppen, a.a.O., S.305

3 H.E.Wolf, Stellungnahmen deutscher Jugendlicher zu westlichen u.a. Gruppen., a.a.O., S.305

4 H.E.Wolf, Stellungnahmen deutscher Jugendlicher zu westlichen u.a. Gruppen, a.a.O., S.305

"Die Grundstruktur des West-Ost-Gefälles ist noch erkennbar, aber die affektiv-aggressive Wertung des Freund-Feind-Gegensatzes scheint deutlich nachgelassen zu haben."[1]

2.2 Tabellarische Aufgliederung einzelner Untersuchungen

Im folgenden werden die einzelnen Untersuchungen näher analysiert; diese Analyse besteht in einer systematischen Aufgliederung der Untersuchungen nach bestimmten Gesichtspunkten.

Dadurch ist beabsichtigt:

1. Eine Präzisierung der heterogenen methodischen Ansätze
2. Die Schaffung eines Orientierungsrahmens für Aspekte der einzelnen Untersuchungen

Durch diese Systematik läßt sich aber auch erkennen, daß in einigen Untersuchungen wichtige Daten fehlen, wie z.B. Zeit- und Ortsangaben; das Fehlen dieser Angaben erschwert eine spätere Interpretation der Ergebnisse z.T. recht erheblich.

---

1 K.C.Becker/H.E.Wolf, Über Veränderungen von Vorurteilstendenzen bei Schülern, a.a.O., S.525

Autor	Dietrich[1]
n= Anzahl der Probanden	Sechs Klassen
Alter	8. Schuljahr (14 jährige Jungen)
Schulart	Volksschule
Ort der Untersuchung	---
Zeitpunkt der Untersuchung	---
Fragestellungen der Untersuchung	Wie wirken sich verschiedenartige Verfahren der unterrichtlichen Beeinflussung auf die Einstellung von Volksschülern gegenüber "dem Juden" aus? -Feststellung der Auswirkung von eindringlichen Appellen auf die Einstellungsänderung gegenüber Juden; -Feststellung der gemeinsamen Auswirkung von Information und eindringlichen Appellen auf die Einstellungsänderung gegenüber Juden; -Feststellung der gemeinsamen Auswirkung von Information und grundsätzlicher Auseinandersetzung zum Problem der Toleranz auf die Einstellungsänderung gegenüber Juden;
Untersuchungsmethode	-Durchführung verschiedener unterrichtlicher Maßnahmen in 6 Klassen eines 8. Schuljahrs zum Lernziel "Verbesserung der Einstellung gegenüber Juden"; -Zweimaliger Einsatz einer Sozialen - Distanz - Skala, die nach dem Skalierungsverfahren von Thurstone modifiziert wurde; die Einstellungsmessung erfolgte unmittelbar vor und 10-12 Wochen nach der erzieherischen Beeinflussung;

---

1 Vgl. G.Dietrich, Durch welche erzieherischen Maßnahmen kann die Einstellung von Volksschülern gegenüber "dem Juden" verändert werden?, in: Zeitschrift für Experimentelle und Angewandte Psychologie 14/1967/2, S.191-S.199

Autoren	Becker/Wolf[1]
n= Anzahl der Probanden	n= 703
Alter	14 - 16 Jahre
Schulart	Hauptschule n= 251 Mittelschule n= 227 Oberschule n= 225
Ort der Untersuchung	Hamburg
Zeitpunkt der Untersuchung	1970
Fragestellungen der Untersuchung	Untersuchung der Stellungnahmen deutsche Schüler zu 40 verschiedenen sozialen Gruppen -Untersuchung des West-Ost-Gefälles von nationalen Vorurteilen; -Untersuchung der Stellungnahmen zu Jude zu arabischen Gruppen und zu Gruppen, eine hohe politische Bedeutung für die USA hatten; -Untersuchung der Stellungnahmen zu Deu schen in der BRD und in der DDR;
Untersuchungsmethode	-Anwendung einer Sympathie-Antipathie-Skala (1-5) auf 40 vorgegebene Gruppen; -Feststellung der durchschnittlichen Positionswerte der Gruppen; -Einsatz einer Itemskala (Antisemitismus/30) in Verbindung mit einem Zustimmungstest (1-4) und Verallgemeinerungstest (1-6);

---

1 Vgl. K.C.Becker/H.E.Wolf, Über Veränderungen von Vorurteilstendenzen bei Schülern, in: Westermanns Pädagogische Beiträge 23/1971/10, S.519-S.529

Autoren	Becker/Hagener[1]
n= Anzahl der Probanden	n= 219
Alter	9. Schuljahr
Schulart	Hauptschule
Ort der Untersuchung	Hamburg
Zeitpunkt der Untersuchung	1967
Fragestellungen der Untersuchung	Untersuchung des Verhältnisses zwischen Vorurteil und Wissen bei Hauptschülern -Untersuchung des Verhältnisses von Vorurteil und Wissen über zwei osteuropäische Völker; -Untersuchung des Verhältnisses von Vorurteil und Wissen über Franzosen; -Untersuchung des Selbstbildes der Deutschen;
Untersuchungsmethode	-Offene Fragen nach Wissen über Polen, Russen und Franzosen; -Konkrete geographische Fragen, die die vier Länder Deutschland, Polen, Frankreich und Rußland betreffen; -Zuordnung von Eigenschaften (22) auf die nationalen Gruppen: Deutsche, Polen, Russen und Franzosen; -Wahl der beliebtesten und unbeliebtesten Gruppe aus den nationalen Gruppen: Polen, Russen und Franzosen; -Einsatz von Fragen, die die Informationsquellen außerhalb der Schule betreffen;

---

1 Vgl. K.Becker/C.Hagener, Wissen und Vorurteile über osteuropäische Völker bei Hauptschülern (I), in: Westermanns Pädagogische Beiträge 21/1969/2, S.62-S.72; K.Becker/C.Hagener, Wissen und Vorurteile über osteuropäische Völker bei Hauptschülern (II), in: Westermanns Pädagogische Beiträge 21/1969/3, S.135-S.145

Autor	Kratzmeier[1]
n= Anzahl der Probanden	353 (339)[2]
Alter	3. - 8. Schuljahr
Schulart	Volksschule
Ort der Untersuchung	Süddeutschland
Zeitpunkt der Untersuchung	1964
Fragestellung der Untersuchung	Untersuchung der unterschiedlichen Vorstellungen über Russen bei Volksschülern in den Klassen 3 - 8
Untersuchungsmethode	Unvorbereitete Aufsätze zum Thema "Die Russen"; Auswertung nach den Hauptgesichtspunkten a) Geographie b) Politik c) Soziologie d) Technik e) Sonstiges

---

1 Vgl. H.Kratzmeier, "Sie haben lange Bärte", Volksschüler äußern sich über Menschen der Sowjetunion, in: Schule und Psychologie, 13/1966/6, S.161-S.169

2 Es ließen sich nur 339 Aufsätze auswerten.

utor	Wolf[1]
= Anzahl der Probanden	n= 827
lter	12 - 15 Jahre
chulart	Oberschule (n= 364) Volksschule (n= 463)
rt der Untersuchung	Saarbrücken/Wiesbaden
eitpunkt der Untersuchung	---
ragestellung der Unter-uchung	Untersuchung der Stellungnahmen deutscher Schüler zu Negern und Juden bei einer Auswahl von 44 verschiedenen sozialen Gruppen - Feststellung des Prozentsatzes der positiven und negativen Wahlen; - Feststellung des Sympathie-Antipathie-Grads (Positionswert) beider Gruppen; - Feststellung des Grads der Wahlüberzeugung bei der Sympathie-Antipathie-Wahl; - Untersuchung der Beziehung: Schülerzahl-Eigenschaftszuordnung; - Untersuchung der Beziehungen zwischen Ergebnissender Sympathie-Antipathie-Wahl und der verbalen Eigenschaftszuordnung;
ntersuchungsmethode	- Wahl der sechs beliebtesten und sechs unbeliebtesten Gruppen aus einer Liste von 44 verschiedenen sozialen Gruppen; - Berechnung des Prozentsatzes der positiven (negativen) Wahlen, die sich auf Neger und Juden beziehen; - Bestimmung der Positionswerte (1-6) der positiv und negativ gewählten beiden o.g. Gruppen; - Einsatz eines Wahlüberzeugungstests (1-3); - Zuordnung von Eigenschaften (78) auf die verschiedenen sozialen Gruppen (44); - Berechnung des Prozentsatzes der Schüler, die den Gruppen bestimmte Eigenschaftsbeziehungen zuordneten; - Tabellarische Übersicht über die Verflechtung zwischen positiven (negativen) Wahlen und positiven (negativen, neutralen) Eigenschaftszuordnungen;

„R"

Vgl. H.E.Wolf, Sozialpsychologische Untersuchung der Vorurteile gegen Neger" und "Juden" bei Ober- und Volksschülern, in: Kölner Zeitschrift ür Soziologie und Sozialpsychologie 11/1959/4, S. 651-S.665

Autor	Wolf[1]
n= Anzahl der Probanden	Untersuchung I: n= 1390 Untersuchung II: n= 397
Alter	Untersuchung I: 13-15 Jahre Untersuchung II: 17-18 Jahre
Schulart	Untersuchung I: Oberschule/Volksschule Untersuchung II: Oberschule/Berufsschule
Ort der Untersuchungen	Untersuchung I: Saarland/Hessen/NRW Untersuchung II: Bayern/Hessen/NRW
Zeitpunkt der Untersuchungen	---
Fragestellungen der Untersuchungen[2]	Untersuchung der Stellungnahmen deutscher Schüler zu 17 westlichen u.a. Gruppen bei einer Auswahl von 44 verschiedenen sozialen Gruppen -Feststellung des formalen Bedeutungsgrades der Stellungnahmen; -Feststellung des objektiven Verbreitungsgrades der Stellungnahmen; -Feststellung des Sympathie-Antipathie-Grads(Positionswert) der 17 o.g. Gruppen; -Feststellung des Grads der Wahlüberzeugung bei der Sympathie-Antipathie-Wahl; -Untersuchung der Beziehung: Schülerzahl-Eigenschaftszuordnung; -Untersuchung der Beziehungen zwischen Ergebnissen der Sympathie-Antipathie-Skala und der verbalen Eigenschaftszuordnung;
Untersuchungsmethode	-Wahl der sechs beliebtesten und sechs unbeliebtesten Gruppen aus einer Liste von 44 verschiedenen sozialen Gruppen; -Bestimmung der Positionswerte (1-6) der positiv und negativ gewählten 17 o.g. Gruppen; -Berechnung des formalen Bedeutungsgrades der Stellungnahmen; -Berechnung des objektiven Verbreitungsgrades der Stellungnahmen; -Einsatz eines Wahlüberzeugungstests (1-3); -Zuordnung von Eigenschaften (78) auf die verschiedenen sozialen Gruppen (44); -Bestimmung der durchschnittlichen Anzahl der Eigenschaftszuordnungen und des Prozentanteils der Schüler, die der jeweiligen Nation mindestens eine Eigenschaft zuordneten; -Tabellarische Übersicht über die Verflechtung zwischen positiven (negativen) Wahlen und positiven (negativen) Eigenschaftszuordnungen;

---

1 Vgl. H.E.Wolf, Stellungnahmen deutscher Jugendlicher zu westlichen u.a Gruppen, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie u.Sozialpsychologie 18/1966/2, S.300-S.328

2 Bei der weiteren Analyse wird nur die Untersuchung I berücksichtigt.

utor	Wolf[1]
= Anzahl der Probanden	1390
lter	13 - 15 Jahre
chulart	Volksschule (n= 910) Oberschule (n= 480)
rt der Untersuchung	---
eitpunkt der Untersuchung	---
ragestellungen der Unter-uchung	Untersuchung der Stellungnahmen deutscher Schüler zu neun asiatisch-afrikanischen Völkergruppen bei einer Auswahl von 44 verschiedenen sozialen Gruppen -Feststellung des objektiven Verbreitungsgrades von neun asiatisch-afrikanischen Völkergruppen bei einer Auswahl von 44 verschiedenen sozialen Gruppen; -Untersuchung des Grads der Wahlüberzeugung; -Bestimmung der durchschnittlichen Positionswerte der positiv oder negativ eingeschätzten o.g. neun Völkergruppen; -Untersuchung der Beziehung: Schülerzahl - Eigenschaftszuordnung; -Untersuchung der Beziehungen zwischen Ergebnissen der Sympathie-Antipathie-Skala und der verbalen Eigenschaftszuordnung;
ntersuchungsmethode	-Wahl der sechs beliebtesten und sechs unbeliebtesten Gruppen aus einer Liste von 44 verschiedenen sozialen Gruppen; -Berechnung des objektiven Verbreitungsgrades der Stellungnahmen; -Einsatz eines Wahlüberzeugungstests (1-3); -Berechnung der Positionswerte (1-6) der positiv und negativ gewählten o.g. neun Völkergruppen; -Zuordnung von Eigenschaften (78) auf die verschiedenen sozialen Gruppen (44); -Berechnung des Prozentsatzes der positiven, negativen und neutralen Eigenschaftsbegriffe, bezogen auf die Zahl der Schüler, die wenigstens einen Eigenschaftsbegriff zuordneten;

Vgl. H.E.Wolf, Stellungnahmen deutscher Schüler zu asiatisch-afrikanischen Völkergruppen, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 13/1961/3, S.448-S.463

Autor	Wolf[1]
n= Anzahl der Probanden	Untersuchung I: n= 1390 Untersuchung II: n= 397
Alter	Untersuchung I: 13 - 15 Jahre Untersuchung II: 17 - 18 Jahre
Schulart	Untersuchung I: Oberschule/Volksschule Untersuchung II: Oberschule/Berufsschule
Ort der Untersuchungen	Untersuchung I: Saarland/Hessen/NRW Untersuchung II: Bayern/Hessen/NRW
Zeitpunkt der Untersuchungen	---
Fragestellungen der Untersuchung[2]	Untersuchung der Stellungnahmen deutscher Schüler zu acht osteuropäischen Völkern bei einer Auswahl von 44 verschiedenen sozialen Gruppen -Feststellung des Sympathie-Antipathie-Grads (Positionswert) der acht Völker; -Feststellung des formellen Bedeutungsgrads der Stellungnahmen; -Feststellung des objektiven Verbreitungsgrads der Stellungnahmen; -Feststellung des verbalen Bedeutungsgrads der Stellungnahmen; -Feststellung des Grads der Wahlüberzeugung im Bereich der Sympathie-Antipathie-Wahl; -Untersuchung der Beziehungen zwischen Ergebnissen der Sympathie-Antipathie-Skala und der verbalen Eigenschaftszuordnung;
Untersuchungsmethode	-Wahl der sechs beliebtesten und sechs unbeliebtesten Gruppen aus einer Liste von 44 verschiedenen sozialen Gruppen; -Anwendung einer Sympathie-Antipathie-Skala (1-6) auf die gewählten Gruppen; -Berechnung des formellen Bedeutungsgrads, des objektiven Verbreitungsgrads und des verbalen Bedeutungsgrads der Stellungnahmen; -Einsatz eines Wahlüberzeugungstests (1-3); -Zuordnung von Eigenschaften (78) auf die verschiedenen sozialen Gruppen (44); -Tabellarische Übersicht über die Verflechtung zwischen positiven (negativen) Wahlen und positiven (negativen, neutralen) Eigenschaftszuordnungen;

---

1 Vgl. H.E.Wolf, Stellungnahmen deutscher Schüler zu osteuropäischen Völkern, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie u. Sozialpsychologie 15/1963, S.478-S.508

2 Im folgenden erfolgt nur eine Analyse der Untersuchung I.

Autor	Wolf[1]
n= Anzahl der Probanden	n= 1230
Alter der Probanden	13 - 14 Jahre
Schulart	Volksschule Oberschule
Ort der Untersuchung	Saarbrücken Wiesbaden Köln
Zeitpunkt der Untersuchung	---
Fragestellung der Untersuchung	Untersuchung der Regionalunterschiede in den Stellungnahmen deutscher Schüler zu 44 sozialen Gruppen -Bestimmung des Prozentsatzes der positiven u. negativen Wahlen getrennt nach den drei Städtegruppen: Saarbrücken, Wiesbaden, Köln; -Vergleich der regionalen Positionswerte der sechs höchstgewählten Völker im positiven u. negativen Bereich; -Feststellung des Grads der Übereinstimmung in den positiven und negativen Rangskalen der drei Städtegruppen;
Untersuchungsmethode	-Wahl der sechs beliebtesten und sechs unbeliebtesten Gruppen aus einer Liste von 44 verschiedenen sozialen Gruppen; -Tabellarische Übersicht über den Prozentanteil der positiven und negativen Wahlen getrennt nach den drei regionalen Bereichen: Saarbrücken, Wiesbaden, Köln; -Bestimmung der regionalen Positionswerte der sechs höchstgewählten Gruppen im positiven und negativen Bereich; -Berechnung des Grads der Übereinstimmung in den positiven und negativen Rangskalen der drei Städtegruppen (Rangreihenkorrelationen);

„R"

---

1 Vgl. H.E.Wolf, "Stellungnahmen von Schülern zu fremden Völkern", Zum Problem der 'Nationalen Vorurteile', in: Schule und Psychologie 7/1960/9, S.257-S.263

Autor	Wolf[1]
n= Anzahl der Probanden	n= 1230
Alter	13 - 14 Jahre
Schulart	Volksschule Oberschule
Ort der Untersuchung	Saarbrücken Wiesbaden Köln
Zeitpunkt der Untersuchung	---
Fragestellungen der Untersuchung	Untersuchung der Stellungnahmen deutscher Schüler zu a) vier konfessionell-religiösen und b) vier deutschen Regionalgruppen bei einer Auswahl von 44 verschiedenen sozialen Gruppen -Untersuchung der durchschnittlichen Positionswerte der positiv oder negativ eingeschätzten o.g. acht Gruppen; -Untersuchung des Grads der Wahlüberzeugung; -Untersuchung der Beziehungen zwischen Ergebnissen der Sympathie-Antipathie-Skala und der verbalen Eigenschaftszuordnung;
Untersuchungsmethoden	-Wahl der sechs beliebtesten und sechs unbeliebtesten Gruppen aus einer Liste von 44 verschiedenen sozialen Gruppen; -Bestimmung der durchschnittlichen Positionswerte (1-6) der positiv und negativ gewählten o.g. acht Gruppen; -Einsatz eines Wahlüberzeugungstests(1-3) -Zuordnung von Eigenschaften (78) auf die verschiedenen sozialen Gruppen (44); -Tabellarische Übersicht über die Gesamtwerte der positiven, negativen und neutralen Stellungnahmen;

„R"

---

1 Vgl. H.E.Wolf, Stellungnahmen von Schülern zu konfessionell-religiöse und regionalen Gruppen, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 12/1960/3, S.473-S.490

2.3 Graphische Darstellungen der wichtigsten Vorurteilsbeziehungen gegenüber Personengruppen

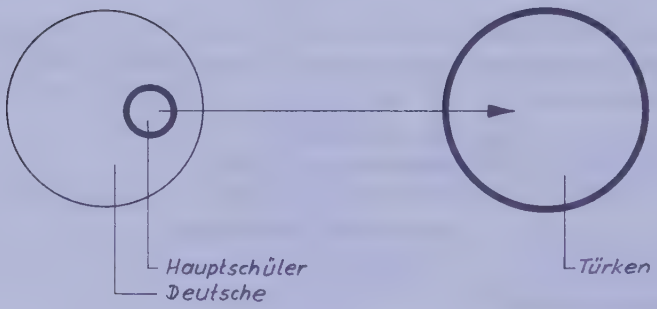
Die folgenden Schaubilder demonstrieren einige der wichtigsten Vorurteilsbeziehungen von Hauptschülern gegenüber anderen Personen bzw. Gruppen.

Durch diese Darstellungen wird deutlich, daß Vorurteile bei Hauptschülern gegenüber Personengruppen auf

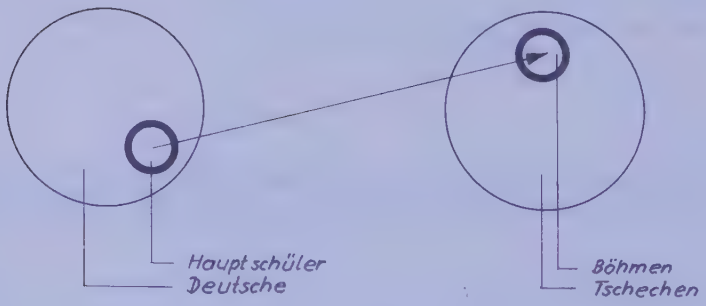
a) Autostereotypen
b) Heterostereotypen
c) der Kombination von Autostereotypen und Heterostereotypen

beruhen können.

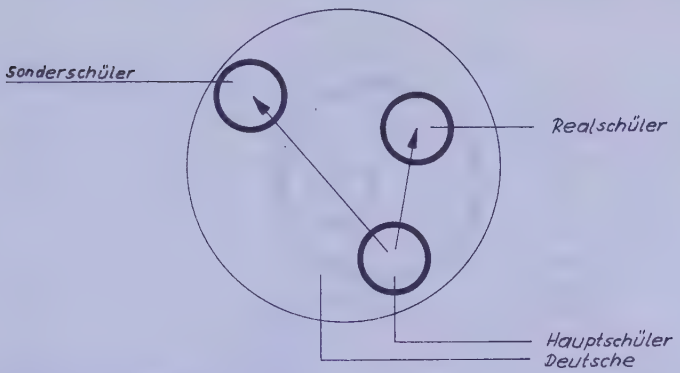
a) Heterostereotyp von Hauptschülern gegenüber fremden Großgruppen



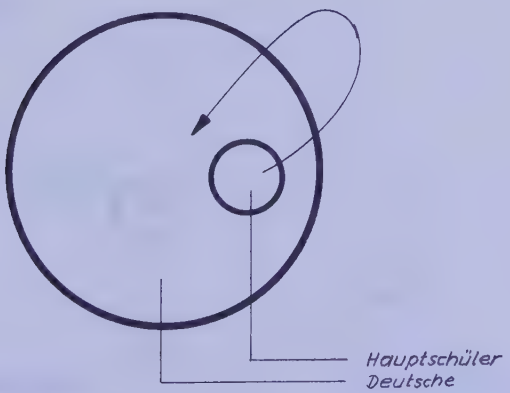
b) Heterostereotyp von Hauptschülern gegenüber Teilgruppen fremder Großgruppen



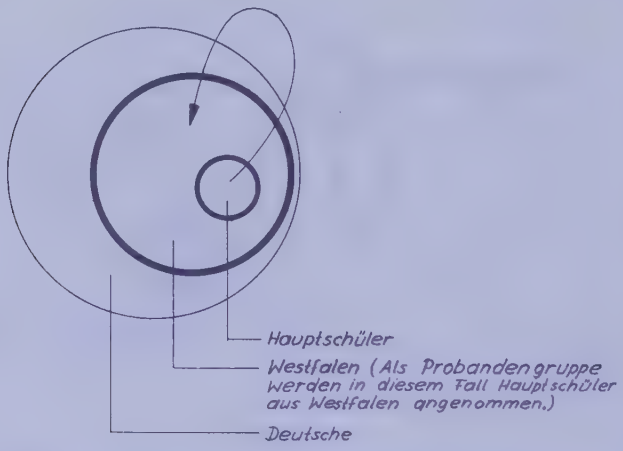
c) Heterostereotyp von Hauptschülern gegenüber Fremdgruppen, die zur eigenen Großgruppe gehören.



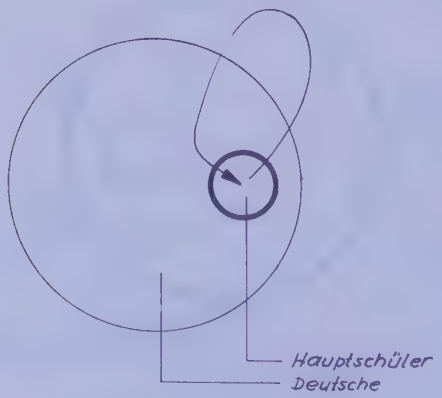
d) Autostereotyp von Hauptschülern über die eigene Großgruppe



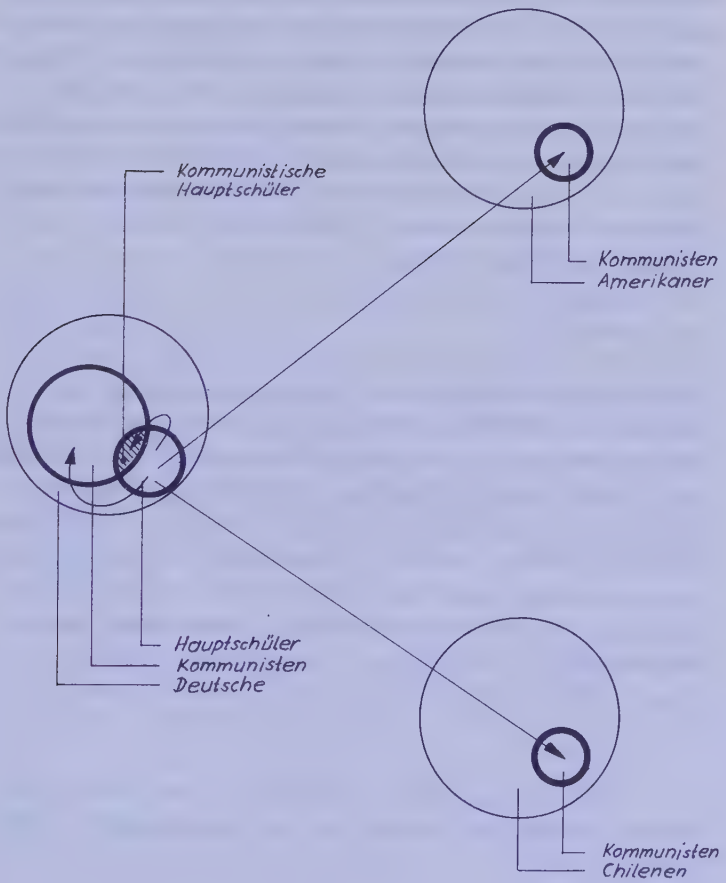
e) Autostereotyp von Hauptschülern über eine Teilgruppe der eigenen Großgruppe



f) Autostereotyp von Hauptschülern über Hauptschüler



g) Vorurteile von Hauptschülern gegenüber Gruppen, die zur eigenen Großgruppe und zu fremden Großgruppen gehören;
(z. B. Vorurteile von Hauptschülern gegenüber Kommunisten)



3. Definitorische Abgrenzungen

Da zu den Schwerpunktbegriffen dieser Arbeit -Vorurteil, Attitude, Stereotyp, Einstellung- unterschiedliche Begriffserklärungen vorliegen, erscheint eine Begriffsanalyse notwendig.

Durch die folgenden Aussagen von Wissenschaftlern sollen diese Begriffe problembezogen aufgezeigt und dadurch in ihrer Komplexität veranschaulicht werden. Dabei wird davon ausgegangen, daß definitorische Abgrenzungen nur einen Teil der wissenschaftlichen Diskussion widerspiegeln. Die Darstellung der geschichtlichen Entwicklung der angeführten Themenbereiche kann im Rahmen dieser Arbeit nicht berücksichtigt werden. Demgegenüber wurde bei der Zusammenstellung der Aussagen zu den Themenbereichen versucht, Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszustellen.

3.1 Vorurteil

Schon früh bestand in den USA ein besonderes Interesse an der Vorurteilsforschung.[1] Ein Grund für die Beschäftigung mit dieser Problematik lag wahrscheinlich darin, daß sich gerade in diesem Land die zerstörende Wirkung von rassischen Vorurteilen besonders deutlich gezeigt hatte. Aus ähnlichem Grunde begann man in Deutschland nach dem zweiten Weltkrieg, sich intensiver mit der Erforschung von Vorurteilen zu beschäftigen.

---

1 Vgl. P.Heintz, Soziale Vorurteile, Ein Problem der Persönlichkeit der Kultur und der Gesellschaft, Köln 1957, S. 10

Die erschienene Literatur zur Vorurteilsproblematik ist äußerst umfangreich.[1]

Bei den meisten Forschern herrscht Übereinstimmung darüber, daß Vorurteile Spezifikationen von Einstellungen sind.[2]

DAVIS sieht in Vorurteilen "negative oder ablehnende Einstellungen einem Menschen oder einer Menschengruppe gegenüber, wobei dieser Gruppe infolge stereotyper Vorstellungen bestimmte Eigenschaften von vornherein zugeschrieben werden, die sich auf Grund von Starrheit und gefühlsmäßiger Ladung, selbst bei entsprechender Erfahrung, schwer korrigieren lassen."[3]

---

1 Vgl. E.Roth, Einstellung als Determination individuellen Verhaltens, Die Analyse eines Begriffes und seiner Bedeutung für die Persönlichkeitspsychologie, Göttingen 1967, S.55
Eine ausführliche problembezogene Analyse des Vorurteilsbegriffs findet sich bei: R. Bergler und B.Six, Stereotype und Vorurteile, in: C.F. Graumann (HG), Sozialpsychologie, 2. Halbband: Forschungsbereiche, Göttingen 1972, S. 1347 ff
Vgl. in diesem Zusammenhang weitere Literaturhinweise zur Vorurteilsproblematik bei: H.Ohl, Nationale Vorurteile, Eine Auswahlbibliographie, in: Zeitschrift für Kulturaustausch 23/1973/3, S.82-S.88
Vgl. auch O.F.Bollnow, Vorurteile, in: Die Sammlung 4/1949/2, S. 74-S.81

2 Vgl. E.Roth, a.a.O., S.55

3 E.E.Davis, Zum gegenwärtigen Stand der Vorurteilsforschung, in: W.v. Baeyer-Katte u.a. (HG), Politische Psychologie, Band 3, Frankfurt a.M. 1964, S.53

Ähnlich urteilt KARSTEN,wenn sie das Vorurteil bezeichnet als "vorgefasstes und negatives Urteil über Gruppen von Menschen (oder eine unpersönliche Wesenheit, eine Idee, eine Situation, ein Verhalten), und zwar ein Urteil, das gefühlsmässig unterbaut ist und nicht mit der Wirklichkeit übereinstimmt."[1]

Nach KRAAK gibt es neben den negativen sozialen Vorurteilen aber auch positive, z.B. über die eigene Nation. Er definiert Vorurteile als "Urteile über soziale Kategorien, von denen zumindest zweifelhaft ist, ob sie zutreffen.

BRUSCO definiert das Vorurteil als: "Statistisch unzureichendes, falsches Urteil, das eine oder mehrere bestimmte psychologische kausale und finale Begründungen findet, typische Aspekte aufweist, charakteristischer Art ist auf Grund eines Anfechtungsversuchs eigene Reaktionen hervorruft."[3]

STRZELEWICZ legt auch den Hauptakzent seiner Vorurteilsdefinition auf die Urteilsstruktur: "Das Vorurteil ist immer ein falsches oder in seinem Wahrheitsanspruch zureichend abgewiesenes Urteil."[4]

---

1 A.Karsten, Das Vorurteil, Frankfurt a.M. (World Brotherhood) 1953, S.2

2 Vgl.B.Kraak, Auswirkungen von Psychologieunterricht auf soziale und pädagogische Vorurteile, Weinheim 1968, S.4

3 R.Brusco, Beitrag zur Klärung des Problems "Vorurteil", Ein Definitionsversuch, in: Psychologische Rundschau 12/1961/1, S.54

4 W.Strzelewicz, Das Vorurteil als Bildungsbarriere in der industriellen Gesellschaft, in: W.Strzelewicz (HG), Das Vorurteil als Bildungsbarriere, Elf Beiträge, Göttingen 1964, S.21

Zu den zusätzlich beschreibenden Merkmalen zählt er die "klischeehafte und stereotype Eigenart"[1], als notwendig abgrenzendes Merkmal bezeichnet er u.a. die Falschheit, Voreiligkeit und den bewertenden Inhalt.[2]

ALLPORT betont dagegen den Zusammenhang zwischen Einstellung und Vorurteil. Er weist dabei auf positive und negative Bestimmungen des Vorurteils hin. "Es muß eine E i n s t e l l u n g von Gunst oder Mißgunst vorliegen und eine Beziehung zu einer verallgemeinerten (und deshalb irrtümlichen) Ü b e r z e u g u n g."[3]

Als Arbeitsdefinition wird im Rahmen dieser Untersuchung weitgehend die Begriffsbestimmung ALLPORTs übernommen, weil besonders die Weite des Begriffs Einstellung eine gemeinsame Ausgangsposition für verschiedene Positionen innerhalb der Vorurteilsforschung bietet:

"Es muß eine Einstellung von Gunst oder Mißgunst vorliegen und eine Beziehung zu einer stereotypen Überzeugung."

---

1 W.Strzelewicz, a.a.O., S.21

2 Vgl. W.Strzelewicz, a.a.O., S.21

3 G.W.Allport, Die Natur des Vorurteils, Herausgegeben und kommentiert von C.F.Graumann, Köln 1971, S.27

3.2 Stereotyp

Die Stereotypenforschung wurde wesentlich durch die Arbeiten von KATZ und BRALY[1] angeregt. Diese Wissenschaftler versuchten mit Hilfe von Eigenschaftslisten, die sie von Studenten ausfüllen ließen, festzustellen, inwieweit Übereinstimmungen in der Beurteilung fremder Völker vorlagen. Anhand des Übereinstimmungsgrades, d.h. der Anzahl der Anstreichungen, konnte man dann eine mehr oder weniger starke Stereotypisierung ablesen.[2]

Als gesichertes Ergebnis unserer heutigen Stereotypenforschung gilt die "Konstanz und Universalität der Stereotypen, d.h. ihre relative Unveränderlichkeit und weite Verbreitung."[3]

Der Begriff des Stereotyps enthält zwei Komponenten, nämlich erstens festgelegte Bezugssysteme für Wahrnehmungen und zweitens die konkreten Wahrnehmungen, die durch diese Bezugssysteme erfolgen.[4]

---

1 Vgl. D.Katz/K.W.Braly, Racial stereotypes of 100 college students, J. abnorm. soc. Psychol. 28, S.280-S.290

2 Vgl. P.R.Hofstätter, Die Psychologie der öffentlichen Meinung, Wien o.J., S.33

3 W.Manz, Das Stereotyp, Zur Operationalisierung eines sozialwissenschaftlichen Begriffs, Meisenheim a. Glan 1968, S.41

4 Vgl. E.Roth, a.a.O., S.53

BERGLER/SIX zählen zu den Untersuchungsgegenständen der Stereotypenforschung sechs Bereiche:

a) Berufsstereotypien;
b) Nationale Stereotypien;
c) Regionale Stereotypien;
d) Charakterologische Stereotypien;
e) Ideologische Stereotypien;
f) Angebotsstereotypien;[1]

Im Zusammenhang mit der Untersuchung von Stereotypen ist der Bereich der "stereotypen Systeme", den BERGLER[2] als neuen Begriff in die wissenschaftliche Diskussion einführte, von großer Wichtigkeit. Unter diesem Begriff faßt BERGLER vor allem die Gemeinsamkeiten zusammen, die in Vorurteilen und Einstellungen enthalten sind. Er führt insgesamt zehn Definitionsmerkmale zur Kennzeichnung der stereotypen Systeme an. Besonders geht er dabei auf die Funktionen und Entwicklung dieser Systeme ein:

"1. Stereotype Systeme sind primär latent vorhandene allgemeine Formeln von hohem Prägnanzniveau, die der emotionalen und pseudorationalen Bewältigung von solchen Situationen, personalen und apersonalen Gegebenheiten dienen, die dem Individuum nicht in Form einer echten Strukturerhellung, also objektiven Überschaubarkeit zugänglich sind. ...

---

1 Vgl. Bergler/Six, a.a.O., S.1373

2 Vgl. R.Bergler, Psychologie stereotyper Systeme, Ein Beitrag zur Sozial- und Entwicklungspsychologie, Stuttgart 1966

2. Stereotype Systeme sind auf diesem Hintergrund schematische Interpretationsformen der Wirklichkeit, die im Dienste einer allseitigen aber vereinfachten Orientierung in der Umwelt sowie deren Bewältigung stehen und das Individuum von der Ungewißheit der je begegnenden Situationen ... und der sie definierenden Gegebenheiten befreien. ...
3. Stereotype Systeme sind im Sinne THOMAES Verfestigungen ...
4. Stereotypien sind das Resultat einer objektiv nicht statthaften, subjektiv aber notwendigen Vereinfachung komplexer Sachverhalte, Beziehungs- und Bedeutungszusammenhänge unter Vernachlässigung spezifischer Wesensmerkmale und einer vorschnellen, fehlerhaften Generalisierung von Einzelerfahrungen. ...
5. Stereotype Systeme sind also gruppenspezifisch gebrauchte und prägnant profilierte Formen typologischer Natur, d.h. sie sind zu denken als ein überschaubares System von Merkmalsgruppierungen. ...
6. Stereotype Systeme bilden sich auf den verschiedenen Abstraktionsstufen aus, so daß von einem System zunehmender Oberflächendifferenzierung gesprochen werden kann, d.h. jedes stereotype System ist integrativ mit anderen Systemen verbunden ...
7. Stereotype Systeme sind ... gruppenspezifischer Natur, auch wenn sie im konkreten Gebrauch so behandelt werden, als ob sie das Resultat individueller Überlegungen und Einsichten seien. ...
8. Stereotype Systeme, die mindestens über einen längeren Zeitraum im Lebensablauf einen außerordentlich hohen Grad von Verfestigung und Konstanz erreichen, können sich im mitmenschlichen Bereich sowohl auf die unterschiedlichen Fremdgruppen ('Heterostereotypien') wie auf die verschiedenen eigenen Bezugsgruppen ('Autostereotypien') beziehen.

9. Stereotype Systeme sind in ihrer Struktur gleichbedeutend mit Erwartungssystemen. ...
10. Mit der Strukturierungs- und Orientierungsfunktion stereotyper Systeme in der je begegnenden Welt, also ihrer prinzipiellen Bezogenheit auf einen Gegenstand, seien dies nun Personen, Gruppen, Organisationen, Institutionen, Ideen, Produkte oder irgendwelche andere Sachverhalte, hängt unmittelbar ihre selektive Tendenz zusammen. ..."[1]

3.3 Einstellung

Zu den ersten psychologischen Arbeiten, die näher auf das Einstellungsphänomen eingehen, gehören die Untersuchungen von KRIES[2], MÜLLER und SCHUHMANN[3].[4] Im Verlauf der wissenschaftlichen Klärung dieses Begriffes kann man zwei Hauptströmungen feststellen. Das Einstellungsphänomen wurde in Deutschland besonders unter dem Blickwinkel der Bewußtseinspsychologie untersucht, im anglo-amerikanischen Raum mehr aus behavioristischer Sichtweise behandelt.[5] Im amerikanischen Sprachgebiet wurde der Gegenstand dieser Diskussion dabei als "attitude" bezeichnet.

Im deutschsprachigen Raum erfährt der Einstellungsbegriff z.T. recht unterschiedliche Definitionen.

---

1 R.Bergler, a.a.O., S.108 ff

2 Vgl. J.v.Kries, Über die Natur gewisser mit den psychischen Vorgängen verknüpfte Gehirnzustände, Z.f. Psychol. u. Physiol. d. Sinnesorgane, 8/1895, S.1-S.33

3 Vgl. G.E.Müller/Schuhmann, Über die psychischen Grundlagen der Vergleichung gehobener Gewichte, Pflügers Arch. f.d.ges. Physiol., 45/1889, S.37-S.112

4 Vgl. E.Roth, a.a.O., S.9

5 Vgl. E.Roth, a.a.O., S.9

In einer Übersicht unterscheidet ROTH vier verschiedene psychologische Schulen, die dem Einstellungsbegriff eine besondere Prägung gaben: Leipziger Ganzheitspsychologie, Berliner Gestaltspsychologie, Würzburger Schule und die tiefenpsychologische Betrachtungsweise.

ROTH führt dabei vier Aussagen von Vertretern dieser psychologischen Schulen an, anhand derer er die verschiedenen Möglichkeiten einer Begriffsklärung, entsprechend der jeweiligen psychologischen Richtung, aufweist. An seinem Vorgehen ist allerdings zu bemängeln, daß er unter den Vertretern der Leipziger Ganzheitspsychologen KULPE anführt[2], der in der psychologischen Fachliteratur in der Regel als Mitbegründer der Würzburger Schule angesehen wird.[3]

Insgesamt kann man diese Systematisierung der verschiedenen Definitionsmöglichkeiten als instruktiv werten, da sich an ihr die verschiedenen Akzentierungen des Begriffes Einstellung, wie sie im deutschsprachigen Raum vorgenommen wurden, recht deutlich ablesen lassen.

Die nun folgenden Aussagen von Vertretern der genannten Schulen sollen zeigen, worauf in den einzelnen psychologischen Richtungen der Schwerpunkt in der Interpretation des Begriffes Einstellung liegt.

---

1 Vgl. O.Külpe, Grundriß der Psychologie, Auf experimenteller Grundlage dargestellt,Leipzig 1893, O.Külpe, Versuche über Abstraktion. Bericht über den I.Kongreß für experimentelle Psychol. in Gießen/1904, Leipzig 1904

2 Vgl. E. Roth, a.a.O., S.18

3 Vgl. F.Dorsch, Psychologisches Wörterbuch, Herausgegeben unter Mitwirkung von Werner Traxel, Hamburg 1970, S.460
Vgl. W. Hehlmann, Wörterbuch der Psychologie, Stuttgart 1965, S.641

Von den Leipziger Ganzheitspsychologen wird vor allem die enge Verflochtenheit zwischen Erlebnisbereich und Einstellung betont:
"Diese aus der Erfahrung stammenden, v e r ä n d e r l i c h e n Ichbedingungen des Erlebens bezeichnen wir gegenüber den vererbten, nicht veränderlichen Ichbedingungen des Erlebens (oder Anlagen) als Einstellungen. Wenn bei verschiedenen Menschen die gleiche äußere Lage sehr verschiedene Erlebnisse hervorrufen kann, so ist das nicht nur durch ihre verschiedene Anlagen, sondern auch durch verschiedene Einstellungen bedingt."[1]

Die Gestaltspsychologen sehen bei der Klärung des Einstellungsbegriffs in erster Linie den Zusammenhang zwischen dem Zustand des Individuums (Gestaltsdisposition) und der auf diesen einwirkenden Reizlage:
"Besteht eine bestimmte Gestalteinstellung, so wird ein ihr entsprechendes Gestaltphänomen auch dann zustande kommen, wenn die Reizlage im indifferenten Individuum ein anderes Phänomen hervorrufen würde."[2]

Die Tiefenpsychologie verbindet mit dem Begriff Einstellung die besondere Anordnung von psychischen Inhalten, die unser Handeln bestimmen:

---

1 W.Ehrenstein, Einführung in die Ganzheitspsychologie, Leipzig 1934, S.109

2 K.Koffka, Psychologie, in: Dessoir, M.(HG), Lehrbuch der Philosophie; Band 2: Die Philosophie in ihren Einzelgebieten, 1925, S.538, zitiert nach:E.Roth, a.a.O., S.20

"Einstellung ist ein psychologischer Begriff, welcher eine auf ein Ziel oder durch eine sogenannte Obervorstellung orientierte besondere Anordnung der psychischen Inhalte bezeichnet."[1]

Vertreter der Würzburger Schule weisen insbesondere auf die Korrelation zwischen Einstellung und Persönlichkeit hin:
"Man hat sie (Erscheinungen, die in psychologischen Experimenten auftraten, der Verfasser) mit dem Namen Einstellung bezeichnet und versteht darunter eine Prädisposition sensorischer oder motorischer Centren für einen bestimmten Impuls."[2]

3.4 Attitude

In Amerika wurde der Forschungsgegenstand, der in Deutschland die Bezeichnung Einstellung trug, als "attitude" bezeichnet. Zunächst enthielt der Begriff der Attitude eine starke Wertkomponente.[3]

Insbesondere amerikanische Pädagogen und Soziologen sahen "social attitude" als ein gutes oder erstrebenswertes Verhalten an.[4]

---

1 C.G.Jung, Gesammelte Werke, Achter Band, Die Dynamik des Unbewussten, Herausgegeben v.M.Niehus-Jung u.a., Zürich 1967, S.409

2 O.Külpe, Grundriss der Psychologie, a.a.O., S.44

3 Vgl. R.Oerter, Struktur und Wandlung von Werthaltungen, München 1970, S.11 ff

4 Vgl. C.A.Ellwood, Psychology of human society, Appelton, New York 1925; R.Oerter, a.a.O., S.11

Später verstanden Sozialpsychologen unter "attitude" eine Bereitschaft zu bestimmten Verhaltensweisen.[1] BAIN nannte damals zwei Definitionsmerkmale, die auch heute noch weitgehend für eine "attitude" kennzeichnend sind:

"a) eine Disposition als Ursache für relativ gleiches oder ähnliches Verhalten und (den)
b) Wertaspekt".[2]

OERTER gibt insgesamt drei Definitionen der Attitude, in denen er die verschiedenartigen Aspekte dieses Begriffskomplexes aufzeigt.

"a) Definition der attitude als S-R-Konstrukt:
attitude ist die erlernte Antworttendenz, auf bestimmte bedeutsame Reize oder Reizmuster in gleicher oder ähnlicher Weise zu reagieren. Die Antworttendenz ist zu einem Teil in Form von verbalen Reaktionen oder von Wahlhandlungen auf ein bestimmtes Reizmaterial ('Test') replizierbar. ...

b) Definition in wahrnehmungspsychologischer Sicht:
attitude ist eine Hypothese (Erwartung) bzw. ein System von Hypothesen bezüglich sozial bedeutsamer Reizkonstellationen. ...

c) Phänomenologische Definition:
attitudes (Haltungen) werden erlebt als Überzeugungen, die zu sozialen Gegebenheiten eine wertende, ich - beteiligte Stellungnahme beziehen."[3]

---

1 Vgl. R.Oerter, a.a.O., S.11

2 R.Bain, An attitude on attitude research. Amer. J.Sociol., 33: S.950, zitiert in: R.Oerter, a.a.O., S.12

3 R. Oerter, a.a.O., S.126 ff

In der gegenwärtigen wissenschaftlichen Diskussion herrscht weithin Uneinigkeit über den Gebrauch der beiden Begriffe Einstellung und Attitude. Einerseits werden diese Begriffe synonym gebraucht[1], andererseits betont man ihren unterschiedlichen Gehalt. "Die 'Einstellung' hat vieles mit der attitude gemeinsam, doch fehlt ihr als Wesensmoment die Wertorientiertheit und besonders die kognitive Repräsentation ('Überzeugung',Meinung). [2]

---

1 Vgl. R.Bergler, a.a.O., S. 102

2 R.Oerter, a.a.O., S.17

4. Genese von Vorurteilen

Weitgehend herrscht unter Wissenschaftlern Einigkeit darüber, daß Kinder nicht mit Vorurteilen "geboren" werden;[1] Menschen entwickeln Vorurteile vielmehr während ihrer Persönlichkeitsbildung.[2] Da sich aber eine Persönlichkeit nur in der Auseinandersetzung mit dem sozialem Umfeld entfalten kann[3], ist für das Entstehen von Vorurteilen neben der personalen Dimension auch die soziale Dimension entscheidend. Allerdings ist eine Grenzziehung zwischen diesen beiden Bereichen unmöglich; beide stehen in einer Wechselwirkung, sie korrespondieren also miteinander.

---

1 Vgl. Unesco Institut der Jugend 1961/9, Bericht über ein Expertentreffen "Verhütung von Vorurteilen - ein Projekt zur Elternerziehung", Gauting b. München, S.7; Vgl. G.Weise, Instinktive Feindschaft?, Neue Ergebnisse der Vorurteilsforschung, in: Lebendige Familie 21/1969/3, S.2

2 Vgl. H.v.Gysicki, Zur Psychologie des Vorurteils, in: W.Strzelewicz, a.a.O., S.54

3 Vgl. H.Müller, Vorurteile und ihre Überwindung, in: Forum E, 25/1972/12, S.302

Vgl. F.Kümmel, Vorurteile und ihre gesellschaftliche Funktion, in: Der Bürger im Staat 21/1971/1, S.7

Vgl. E.M.Wallner, Vorurteil und Gesellschaft, in: Studium Generale 21/1968/11, S.1000

4.1 Abbhängigkeit von der Persönlichkeitsstruktur

SCHRECKENBERG stellt vier allgemeine Persönlichkeitsmerkmale heraus, die in jedem Menschen eine Prädisposition zur Vorurteilsbildung schaffen.

"1. Gefühle, Affekte beherrschen das Denken in starkem Maße.

2. Der Mensch neigt zu Verallgemeinerungen.

3. Der Mensch sucht Sündenböcke für eigene Schuld und eigenes Mißgeschick.

4. Jeder Mensch gehört einer Gruppe an, die im Gegensatz zu anderen Gruppen existiert."[1]

Dabei kommt dem Vorurteil zunächst eine daseinsentlastende[2] Funktion zu. Schon Kinder benötigen stereotype Vorstellungen, um sich in der Welt überhaupt zurechtzufinden.[3] Auch der Erwachsene greift auf solche Entlastungsmechanismen zurück, um nicht von der Fülle der auf ihn wirkenden Eindrücke verwirrt zu werden.[4]

---

1 W.Schreckenberg, Das Vorurteil als Erziehungsproblem und als Unterrichtsgegenstand, in: Pädagogische Provinz 10/1956/7, S.360; Diese vier Persönlichkeitsmerkmale nennt ebenfalls: W.Jacobsen, "Lauter Vorurteile!", Eine Betrachtung zur Psychologie des Vorurteils, Herausgegeben von der Bundeszentrale für Heimatdienst, Heft 18, Bonn 1957, S.6

2.Zu den Begriffen "daseinseintlastende und daseinsbelastende Funktion des Vorurteils" vgl. E.M.Wallner, a.a.O., S. 1001 ff

3 Vgl. O.P.Spandl, Die Erziehung zu vorurteilsfreiem Handeln als Aufgabe in der pluralistischen Gesellschaft, in: Pädagogische Welt 27/1973/12, S.764

4 Vgl. H.Oblinger, Zur Psychologie und Pädagogik des Gruppen-Vorurteils, in: Schule und Psychologie 6/1959/7, S.197; F.Kümmel, a.a.O., S.9; Vgl. M.Koch, Zur Psychologie der Vorurteile, in:Jugendrotkreuz und Erzieher 20/1968/4, S.65

Zwei Mechanismen der Wahrnehmung schützen dabei den Menschen:
"wir 'wählen aus' - bestimmte Handlungen etc. werden einfach nicht zur Kenntnis genommen (Selektion), wir erklären bestimmte Beobachtungen, die unserer '(Alltags-) Theorie' widersprechen (Exhaustion)"[1]

Die daseinsentlastende Funktion des Vorurteils ist aber gleichermaßen auch eine daseinsbelastende. Der Mensch schafft sich hier einen relativ festen Bezugsrahmen der Wirklichkeit, aus dem er einerseits kaum entrinnen kann und mit dem er andererseits ein System von starren Einstellungen aufbaut (z.B. "Sündenbock-Theorie").

Während SCHRECKENBERG auf die Abhängigkeit zwischen Vorurteil und allgemeiner Persönlichkeit eingeht, besteht das Anliegen ALLPORTs primär darin, die Charakterstruktur einer vorurteilsvollen Persönlichkeit aufzuzeigen. ALLPORTs Untersuchungsergebnis besagt, daß bestimmte Eigenschaften bzw. Einstellungen bei stark vorurteilsbehafteten Personen vorliegen. Zu diesen Persönlichkeitsmerkmalen gehören:

"Ambivalenz gegenüber Eltern
Moralismus
Dichotomie
Bedürfnis nach Entschiedenheit
Veräußerlichkeit von Konflikten
Institutionalismus
Autoritarismus"[2]

---

1 D.Oesterreich, Wie Menschen über Menschen urteilen, Probleme und Ergebnisse der "person perception-Forschung", in: Betrifft: Erziehung, 2/1969/11, S.18

2 G.W.Allport, a.a.O., S.399

Gemeinsam ist all diesen Merkmalen, daß sie Kennzeichen einer ichschwachen Persönlichkeit sind.[1]

Zur Erklärung dieser Persönlichkeitsmerkmale bieten sich nach GECKELER[2] drei psychologische Theorien an, die er wie folgt kennzeichnet:

a) Theorie der autoritären Persönlichkeit
b) Projektionstheorie
c) Frustrations-Aggressionstheorie.

Diese Einteilung erscheint jedoch zu willkürlich und schematisch; überdies zeigt sich bei der Betrachtung der Theorie der autoritären Persönlichkeit, daß Projektion und Frustration-Aggression Bestandteile dieser Theorie sind.

Die Theorie der autoritären Persönlichkeit wurde in den 40er Jahren in Amerika von ADORNO[3] und seinen Mitarbeitern entwickelt. Kernpunkt ihrer Theorie ist, daß ein bestimmter Charaktertyp, der "autoritäre Charakter", für die Vorurteilsbildung in besonderem Maße prädisponiert ist.[4]

---

1 Vgl. G.W.Allport, a.a.O., S.399

2 Vgl. E.Geckeler, Überlegungen zu einer Didaktik des Vorurteils, in: Unterricht Heute, 23/1972/11, S.485

3 Vgl. T.W.Adorno, B.Bettelheim, E.Frenkel-Brunswik, N.Gutermann, Morris Janowitz, D.J.Levinson, R.N.Sanford, Der Autoritäre Charakter, Band1, Studien über Autorität und Vorurteil, Mit einem Vorwort von Max Horkheimer, Schwarze Reihe Nr. 6, Amsterdam 1968

4 Vgl. T.W.Adorno, a.a.O., S.392

Einige Charaktereigenschaften, die miteinander in engem Zusammenhang stehen, bilden ein Syndrom[1], daß den Menschen anfällig für die Annahme (adopting) und Weiterentwicklung (developing) von Vorurteilen macht. Zu diesen Eigenschaften gehören:

"1.) Konventionalismus
starres Gebundensein an die Werte mittelständischer Konventionen"[2]

"2.) Autoritäre Untertänigkeit
untertäniges, unkritisches Verhalten idealisierten moralischen Autoritäten der Eigengruppe gegenüber"[3]

"3.) Aggressive Autoritätssucht
Tendenz, überall Leute aufzustöbern, die konventionelle Werte verletzen, sich über sie aufzuregen, sie zu verurteilen und zu bestrafen"[4]

"4.) Abwehr der Intrazeption
Abwehr aller 'Innerlichkeit', besonders der Selbstkritik, Ablehnung von Subjektivität, Phantasie und subtil Geistigem"[5]

"5.) Aberglaube und Stereotypie
Glaube an das Bestimmtwerden des Einzelschicksals durch geheimnisvolle Mächte; Disponiertsein zu einem Denken in starren Kategorien"[6]

---

1 Vgl. T.W.Adorno, a.a.O., S.392

2 T.W.Adorno, a.a.O., S.393

3 T.W.Adorno, a.a.O., S.394

4 T.W.Adorno, a.a.O., S.395

5 T.W.Adorno, a.a.O., S.398

6 T.W.Adorno, a.a.O., S.399

"6.) Macht und Robustheit
Die Beziehungsqualität Herrschaft-Untertän(t)igkeit, stark-schwach, Führer-Gefolgschaft steht im Vordergrund des Interesses, Identifikation mit Figuren, die Macht repräsentieren; Überbetonen der konventionellen Attribute der Persönlichkeit; übertriebenes Zurschaustellen von Härte und Ro(b)ustheit"[1]

"7.) Destruktivität und Zynismus
Verallgemeinerte Feindeinstellung, Verächtlichmachen des Menschen"[2]

"8.) Projektion, anzunehmen, es gehe in der Welt ganz allgemein wild und gefährlich zu; Übertragung unbewußter Triebimpulse dieser Art auf die Außenwelt"[3]

"9.) Sexualität
Übertriebene Beschäftigung mit sexuellen Vorgängen"[4]

Auch BROCHER geht in seinem Erklärungsversuch der Vorurteilsabhängigkeit von der Persönlichkeitsstruktur auf die Theorie der autoritären Persönlichkeit ein. Er weist darauf hin, daß die Vorurteilsbereitschaft umso größer ist, "je autoritärer, primitiver und weniger integriert das Über-Ich im Verhältnis zu einem schwachen Ich bleibt."[5]

---

1 T.W.Adorno, a.a.O.,S.400

2 T.W.Adorno, a.a.O.,S.401

3 T.W.Adorno, a.a.O.,S.402

4 T.W.Adorno, a.a.O.,S.403

5 T.Brocher, Vorurteile- Erforschung und Bekämpfung, in: Hessische Blätter für Volksbildung, 15/1965/5, S.354

Unter Über-Ich versteht er "die Summe aller internalisierten Gebots- und Verbotsforderungen der Umwelt des Kindes."[1] Charakteristisch für eine vorurteilsvolle Persönlichkeit ist auch bei ihm, daß bei einem Konflikt zwischen überhöhten Forderungen des Über-Ichs und dem eigenen Ich die Bestrafungstendenz nicht auf das eigene Ich erfolgt, sondern vielmehr nach außen verlagert wird, indem man mit Extrapunitivität reagiert.[2]

4.1.1 Kritik des persönlichkeitspsychologischen Ansatzes

Trotz des enormen Forschungsaufwandes, durch den sich besonders die Berkeley-Studie[3] auszeichnet, ist es bisher noch nicht gelungen, "Persönlichkeitsvariablen in Theorien des Attitüden-Wandels adäquat einzufügen."[4]

---

1 T.Brocher, a.a.O., S. 354

2 Vgl. T.Brocher, a.a.O., S.354

3 Vgl. T.W.Adorno, a.a.O.

4 M. Irle, Entstehung und Änderung von sozialen Einstellungen (Attitüden), in: Bericht über den 25. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie Münster 1966, Im Auftrage der Deutschen Gesellschaft für Psychologie herausgegeben von F.Merz, Göttingen 1967, S.213

Als zentrales Problem stellt sich die Frage, ob man mit den heutigen wissenschaftlichen Methoden überhaupt mögliche Ausprägungen bestimmter Verhaltensrichtungen messen kann.[1] Weiterhin problematisch erscheint bei der Vorurteilsmessung vor allem der Rückgriff auf Extremgruppen. Dieses Vorgehen "hat den Nachteil der Überbetonung von Typen."[2] Probanden, die mittlere oder durchschnittliche Werte bei den Meßverfahren erhalten, werden bei der Auswertung unzureichend berücksichtigt.

Neben den Methoden werden auch die mehr inhaltlichen Aspekte der persönlichkeitspsychologischen Modelle kritisiert. Zu diesen Modellen gehören u.a. Sündenbock-Theorie und die Theorie der Autoritären Persönlichkeit.[3]

ALLPORT geht in seiner Kritik an der Sündenbock-Theorie speziell auf ihre beiden Interpretationsmöglichkeiten ein. Danach läßt sich diese Theorie darstellen als Aufeinanderfolgen von:

1) "persönliches Fehlverhalten → Schuld → Verschiebung"[4]
2) "Frustration → Aggression → Verschiebung"[5]

---

1 Vgl. U.Quasthoff, Soziales Vorurteil und Kommunikation - Eine sprachwissenschaftliche Analyse des Stereotyps, Ein interdisziplinärer Versuch im Bereich von Linguistik, Sozialwissenschaft und Psychologie, Frankfurt am Main 1973, S.116

2 G.W.Allport, a.a.O., S.409

3 Ein Überblick zu der Kritik an der Theorie der Autoritären Persönlichkeit findet sich bei:
H.E.Wolf, Soziologie der Vorurteile, Zur methodologischen Problematik der Forschung und Theorienbildung, in:
R.König (HG), Handbuch der empirischen Sozialforschung, Band II, Stuttgart 1969, S.938 ff
Bergler/Six, Stereotype und Vorurteile, a.a.O., S.1408 ff

4 G.W.Allport, a.a.O., S.354

5 G.W.Allport, a.a.O., S.354

Allgemein wendet er ein, daß diese Theorie zu grob ist und darüber hinaus der Multiperspektivität des Phänomens Vorurteil nicht gerecht wird.[1] Im einzelnen weist er auf notwendige Einschränkungen hin, die besonders bei der zweiten Interpretation zu berücksichtigen sind.

"1. Frustration führt nicht immer zu Aggression. ...
2. Aggression wird nicht immer verschoben. ...
3. Übertragung entlastet nicht, wie die Theorie anzunehmen scheint, wirklich das Frustrationsgefühl. ...
4. Die Theorie sagt nichts über die Wahl von Sündenböcken. ...
5. Es ist nicht wahr, daß zum Zweck der Verschiebung immer eine wehrlose Minderheit gewählt wird. ...
6. Die vorliegenden Daten zeigen nicht an, daß die Tendenz zur Verschiebung unter den stark vorurteilshaften Menschen irgendwie verbreiteter ist als unter den weniger vorurteilshaften. ...
7. Schließlich übergeht die Theorie die Möglichkeit realistischer sozialer Konflikte. ..."[2]

QUASTHOFF wertet die Kritik an der Sündenbock-Theorie als eine Kritik an den persönlichkeitspsychologischen Modellen innerhalb der Vorurteilsforschung überhaupt.[3] So weist sie dann auch in diesem Zusammenhang ausdrücklich darauf hin, daß die "R e d u k t i o n der Problematik auf die Erhebung persönlichkeitspsychologischer Daten"[4] im Rahmen einer sozialwissenschaftlichen Theorienbildung nicht statthaft ist.

---

1 Vgl. G.W.Allport, a.a.O., S.355

2 G.W.Allport, a.a.O., S.354; Anmerkung: Hervorhebung im Orginal; Vgl. U.Quasthoff, a.a.O., S.121 ff

3 Vgl. U.Quasthoff, a.a.O., S. 122

4 U.Quasthoff, a.a.O., S.123

Der Schwerpunkt der Kritik zur Theorie der Autoritären Persönlichkeit liegt vorwiegend im methodischen Bereich. Besonders bemängelt wird hier zunächst das Fehlen eines repräsentativen Samples der Probanden[1], dann die Mehrdeutigkeit einiger Skalensätze[2] und schließlich "die Ignorierung des Einflusses der herrschenden sozialen Norm"[3].

Die Kritik, die speziell an dem Vorgehen im Bereich der Theorienbildung geübt wird, beinhaltet im wesentlichen, daß die Theorie des Autoritarismus zu wenig präzisiert ist.[4] ROGHMANN kommentiert diesen Mangel:"Nicht zu Unrecht heißt es, Autoritarismus sei, was die F-Skala messe."[5]

Zu dieser Kritik zählt schließlich auch der Einwand SCHÄFERs, daß "die Deduktion und Operationalisierung der relevanten Persönlichkeitsmeßwerte "[6] unbefriedigend gelöst wurde.

---

1 Vgl. U.Quasthoff, a.a.O., S.109

2 Vgl. U.Quasthoff, a.a.O., S.114

3 U.Quasthoff, a.a.O., S.115, Kritisiert wird hier, daß bei bestimmten Personen ein relativ hoher response- set in den Skalensätzen zu erwarten war.

4 Vgl. K.Roghmann, Dogmatismus und Autoritarismus, Kritik der theoretischen Ansätze und Ergebnisse dreier westdeutscher Untersuchungen, Kölner Beiträge zur Sozialforschung und angewandten Soziologie, Herausgegeben von R.König und E.K.Scheuch, Band 1, Meisenheim a.Glan, 1966, S.15

5 K.Roghmann, a.a.O., S.15

6 B.Schäfer, Ethnische Einstellung und Persönlichkeit, in: Zeitschrift für Sozialpsychologie 1972/3, S.18

Obwohl die Kritik an den Untersuchungen ADORNOs sehr umfangreich ist, muß man aber dennoch anerkennen, daß dieses Forschungsprojekt den Sozialwissenschaften wesentliche Impulse zur Weiterentwicklung gegeben hat.[1]

4.2 Abhängigkeit vom sozialen Feld

4.2.1 Grundzüge sozialer Determinanten

Einen Überblick über die verschiedenen Untersuchungen zur Urteilsbildung in Gruppen gibt FTHENAKIS[2]; er unterteilt die einzelnen Beiträge nach drei Gesichtspunkten.

Die erste Gruppe, zu der er G. LE BON[3], W. MOEDE[4], MURPHY/NEWCOMB[5] und H.F. ALLPORT[6] zählt, umfaßt die Untersuchungen, in denen die Urteilsbildung durch die einfache Anwesenheit von Gruppenmitgliedern begründet wird.[7]

---

1 Vgl. K.Roghmann, a.a.O., S.10

2 Vgl. Wassilios E.Fthenakis, Die Urteilsbildung in kleinen Gruppen unter Berücksichtigung des entwicklungs- und völkerpsychologischen Aspektes, in: Zeitschrift für Experimentelle und Angewandte Psychologie, 14/1967/3, S.351-S.393

3 G.Le Bon, Psychologie des foules, Paria 1895, zitiert nach:W.E.Fthenakis, a.a.O., S.392

4 W.Moede, Experimentelle Massenpsychologie, Leipzig 1920, zitiert nach:W.E.Fthenakis, a.a.O., S.393

5 Murphy/Newcomb, Experimental Social Psychologie, New York 1937, zitiert nach:W.E.Fthenakis, a.a.O., S.393

6 H.F.Allport, The Influence of the Group upon Association and Thought, in: Journal of Exper. Psychology, 32/1921, zitiert nach: W.E.Fthenakis, a.a.O., S.392

7 Vgl. W.E.Fthenakis, a.a.O., S.351 ff

Zu der zweiten Gruppe gehören die experimentellen Arbeiten von L.v.CRANACH[1], M.SHERIF[2] und K.S.SODHI[3]. In diesen Arbeiten werden Probleme der "Feststellung bestimmter Faktoren und der Erklärung von Entstehungsbedingungen"[4] behandelt. In diesem Zusammenhang geht außer CRANACH kein Autor auf die Gruppenstruktur ein.[5]

In der dritten Gruppe faßt FTHENAKIS die Arbeiten zusammen, die den Einfluß von bestimmten Medien auf den Einzelnen oder mehrere Gruppenangehörige untersuchen.[6] Zu diesem Problemkreis zählt er die Untersuchungen von COFFIN/LUCHINS[7], LORGE[8] und LEWIS[9].

---

1 L.v.Cranach, Experimente zur Urteilsbildung in strukturierten Gruppen, in: Zeitschr. f. exper. und angew. Psychol., Bd. VII., 1960, zitiert nach: W.E.Fthenakis, a.a.O., S.392

2 M.Sherif, The Psychology of Social Norme, Harper and Brothers 1948, zitiert nach:W.E.Fthenakis, a.a.O.,S.393

3 K.S.Sodhi, Urteilsbildung im sozialen Kraftfeld Göttingen 1953, zitiert nach:W.E.Fthenakis, a.a.O.,S.393

4 W.E.Fthenakis, a.a.O., S.352

5 Vgl. W.E.Fthenakis, a.a.O., S.352

6 Vgl. W.E.Fthenakis, a.a.O., S.353 ff

7 A.A.Luchins, Social Influence of perception of complex drawing, in: Journal of Social Psyol. 21.,1954, zitiert nach: W.E.Fthenakis, a.a.O., S.392

8 L.Lorge, Prestige, suggestion and attitudes, in: Journal of Social Psychology, 7.,1936, zitiert nach: W.E.Fthenakis, a.a.O., S.393

9 H.B.Lewis, Studies in the principles of judgements and attitudes. Und The operation af prestige suggestion, in: Journal of Social Psychol. 14., 1941, zitiert nach: W.E.Fthenakis, a.a.O., S.393

Die Untersuchungen, die sich nun speziell mit dem Problem des Auftretens von Vorurteilen beschäftigen, lassen sich nach QUASTHOFF um drei Schwerpunkte gruppieren.

"Die Wahrnehmung der Gruppenunterscheidung, die Identifikation mit einer Gruppe und die Wertung, d.h. die Präferenz für die eine oder andere Gruppe."[1]

Genauere Angaben zu den vorurteilsfördernden Faktoren gibt ALLPORT, der aufgrund seiner Untersuchungen folgende Skala dieser Faktoren bietet:

"1. Heterogenität in der Bevölkerung.
2. Starke vertikale Mobilität.
3. Schnelle soziale Veränderungen mit drohender Anomie.
4. Unwissenheit und Kommunikationsbarrieren.
5. Eine relative Dichte der Minderheiten.
6. Bestehende echte Rivalitäten und Konflikte.
7. Wenn wichtige Interessen der Gesellschaft durch Ausbeutung unterstützt werden.
8. Wenn die aggressive Verfolgung von Sündenböcken sanktioniert wird.
9. Wenn Feindschaft durch Legenden und Traditionen erhalten wird."[2]

Wenn mehrere dieser Faktoren in unserer Umwelt zusammenauftreten, so gilt es als wahrscheinlich, daß sich Vorurteile besonders schnell ausbreiten.[3]

---

1 U.Quasthoff, a.a.O., S.54

2 G.W.Allport, a.a.O., S.248

3 Vgl. G.W.Allport, a.a.O., S.229

Bei der weiteren Analyse der Ausbreitung von Vorurteilen zeigt sich, daß die Medien, insbesondere Film und Fernsehen, einen besonderen Einfluß haben.[1]

Soziale Einstellungen sind meist schwerpunktmäßig im affektiven Bereich verankert und daher besonders der Tiefenwirkung von Bildmedien zugänglich.[2]

Eine empirische Untersuchung über den Einfluß eines Filmes auf die Vorurteilsbildung stellte ZÖCHBAUER an Wiener Hauptschülern (13-14 Jahre) an. Er setzte vor und nach dem Film "Guiseppina" Testbögen mit gleichen Fragen ein. Das Ergebnis faßte er in zwei Thesen zusammen:

"1. Die Wirkung eines Films auf die Sympathien und Antipathien zu den Völkern ist verkehrtproportional zu den eigenen Erfahrungen. ...
2. Je mehr in einem Film ein Angehöriger einer Nation durch seine Handlungen die eigenen Wünsche der Zuschauer erfüllt, um so größer wird die Sympathie (...) und umgekehrt."[3]

---

1 Vgl. K.H.Mandel, Wechselbeziehungen zwischen dem Konsum bestimmter Fernsehsendungen und Urteilen deutscher Jugendlicher über soziale Fremdgruppen, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 18/1966/1, S.84

2 Vgl. K.H.Mandel, a.a.O., S.84

3 F.Zoechbauer, Die Beeinflussbarkeit von Sympathien und Vorurteilen durch den Film. (Ergebnisse einer Untersuchung mit dem Film "Guiseppina"), in: Jugend, Film, Fernsehen, 9/1965/2, S.102

Bei der Analyse des Ergebnisses muß man aber den Hinweis ZÖCHBAUERs berücksichtigen, daß dieses Vorgehen bei der Einstellungsmessung problematisch ist, da das zweimalige Einsetzen des gleichen Fragebogens nämlich eine Determinierungstendenz bei den Probanden bewirken kann.[1]

4.2.2 Spezifische Abhängigkeitsfaktoren

KINDHEIT UND FAMILIE

Als gesichertes Ergebnis der Vorurteilsforschung gilt, daß sich Vorurteile schon in der Kindheit bilden bzw. entwickeln.[2] Dieser Vorgang ist Teilbereich der primären Sozialisation.[3] Die entscheidende Wirkung von Vorurteilen in Primärgruppen[4] wird in der Aussage KARSTENs zusammengefaßt, daß Vorurteile eher "durch Kontakt mit Vorurteilen als durch Kontakt mit Objekten dieser Vorurteile"[5] entstehen.

Bei der Untersuchung der verschiedenen Sozialisationsfaktoren muß besonders der Einfluß der Familie auf die Einstellungsbildung analysiert werden, denn

---

1 Vgl. F.Zöchbauer, a.a.O., S.97

2 Vgl. H.Müller, Nationale Stereotypen bei Schülern und Methoden zu ihrer Auflockerung, in: Gesellschaft, Staat, Erziehung, 9/1964/5, S.330; Bergler/Six, a.a.O., S.1406; E.M.Wallner, a.a.O., S.1004;

3 Vgl. U.Quasthoff, a.a.O., S.52

4 Vgl. S.George, Einführung in das Verständnis des Vorurteils auf soziologischer Grundlage, in: Der Katholische Erzieher, 22/1969/10, S.296

5 A.Karsten, Das Vorurteil, Frankfurt a.M., World Brotherhood 1953, S.5

"die Familie ist (dabei) immer noch jene soziale Gruppe, in der das Kind Sicherheit durch verschiedene Bezugspersonen, in der Regel die Mutter, erhält und die ersten sozialen Erfahrungen machen kann."[1]

Aus der Tatsache aber, daß Kinder oft Einstellungen zeigen, die nicht mit denen der Eltern übereinstimmen,[2] ergibt sich die Notwendigkeit, auch den Einfluß der Gruppe der Gleichaltrigen auf das Individuum genauer zu untersuchen.[3] Die bisherigen Ergebnisse lassen vermuten, "daß die Familie das Kind für eine mehr oder wenige grosse Empfänglichkeit gegenüber den Einflüssen von Gruppen von Gleichaltrigen prädisponiert"[4]. Der größte Einfluß der Familie besteht bei Kindern bis zum Alter von etwa fünf Jahren, denn bis zu diesem Zeitpunkt haben sie in der Regel nur wenig Kontakt mit Gleichaltrigen.[5]

---

1 M.Bönsch/R.Silkenbeumer, Soziales Lernen und Vorurteile, Die Vorurteilsproblematik in der Schule, Schriftenreihe der Niedersächsischen Landeszentrale für politische Bildung,,Beiträge zur politischen Bildung an Volksschulen -4, Herausgegeben von der Niedersächsischen Landeszentrale für politische Bildung, Hannover 1972, S.36; Anmerkung: Hervorhebung von Familie im Orginal

2 Vgl. UNESCO Institut der Jugend 1961/9, a.a.O., S.3

3 Vgl. UNESCO Institut der Jugend 1961/9, a.a.O., S.3

4 UNESCO Institut der Jugend,1961/9, a.a.O., S.8

5 Vgl. UNESCO Institut der Jugend 1961/9, a.a.O., S.7

Da der Prozeß der Vorurteilsgenese sehr kompliziert ist,[1] ergeben sich bei den einzelnen Untersuchungen jedoch methodische Schwierigkeiten.

Übereinstimmung herrscht aber darüber, daß

a) das soziale Bezugsfeld bei der Entwicklung von Vorurteilen eine wichtige Rolle spielt,[2]

b) bei der Bildung von Vorurteilen vor allem der Zeitpunkt des Erlernens wichtig ist.[3]

Daher erweisen sich Vorurteile als besonders widerstandsfähig, wenn sie früh erlernt und von der sozialen Umwelt bestätigt worden sind.[4]

Leider liegen bisher nur dürftige Forschungsergebnisse zum Problemfeld der Vorurteilsbildung während der Kindheit vor.[5]

---

1 Vgl. J.M.F.Jaspars, J.P. van de Geer, Henri Tajfel, Nicholas Johnson, On the development of national attitudes in children, in: European Journal of Social Psychologie, 2/1972/4, S.347

2 Vgl. UNESCO Institut der Jugend 1961/9, a.a.O., S.16; H.Müller, Vorurteile und ihre Überwindung, in: Forum E, 25/1972/12, S.302; G.Beier, Ost-West-Vorurteile in der Politischen Bildung, Methodisch-didaktisches Modell über die Aufarbeitung von Vorurteilen, Theorie und Geschichte der Politischen Bildung, Herausgegeben von Kurt Gerhard Fischer und Rolf Schmiederer, Frankfurt a.M. 1972, S.45

3 Vgl. M.Rehs, Nationale Vorurteile - ein Problem internationaler Verständigung, in: Zeitschrift für Kulturaustausch, 23/1973/3. Vj., S.5

4 Vgl. M.Rehs, a.a.O., S.5

5 Vgl. UNESCO Institut der Jugend 1961/9, a.a.O., S.7

So gibt es keine ausreichend empirischen Untersuchungen, die i.S. einer Längsschnittstudie auf die Einstellungsbildung eines Individuums zu Minoritäten eingehen.[1]

ALTER

Über den Zeitpunkt der Vorurteilsbildung existieren verschiedene Angaben. So stellten Forscher Vorurteile schon bei Kindern im Alter von 6-7 Jahren fest, andere Forscher dagegen erst im Alter von 11-12.[2] Hier ist mit JASPARS zu vermuten, daß der unterschiedlich gefundene Wert von der Untersuchungsmethode abhängen kann.[3]

Das rassische Bewußtsein entwickelt sich bei Kindern etwa im Alter von drei Jahren, das religiöse etwa mit fünf Jahren.[4]

Zur Frage nach dem Auftreten von nationalistischen Einstellungen stellten JASPARS und seine Mitarbeiter fest, "that between the age of seven and twelve a significant degree of nationalism already exists in children."[5]

---

1 Vgl. M.Janowitz, Sozialer Wandel und Vorurteile, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 15/1963/1, S.36

2 Vgl. A.Karsten, a.a.O., S.5

3 Vgl. J.M.F.Jaspars,u.a., a.a.O., S.350

4 Vgl. UNESCO Institut der Jugend 1961/9, a.a.O., S.2

5 J.M.F.Jaspars u.a., a.a.O., S.367

Widersprüchliche Aussagen liegen zu der in unserem Zusammenhang wichtigen Frage vor, ob jüngere Menschen vorurteilsvoller sind als ältere. STOUFFER[1] fand in einer repräsentativen Umfrage, in der es um das Problem der Toleranz ging, heraus, daß jüngere Leute wesentlich toleranter sind als ältere.[2]

Das Ergebnis einer Untersuchung KLOSKOWSKAs in Polen dagegen lautet, daß ältere Kinder weniger vorurteilsvoll sind als jüngere.[3]

GESCHLECHT

Ebenfalls uneinheitlich sind die Ergebnisse von Untersuchungen, die als Ziel hatten, geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Vorurteilsgenese herauszufinden. So stellte KLEIN bei einer Einstellungsmessung an 76 Franzosen und 103 Deutschen fest, "daß sowohl bei Franzosen als auch Deutschen nur ein schwacher Einfluß des Geschlechts wirksam war."[4]

---

1 S.A.Stouffer, Communism, Conformity and Civil Liberties, Doubleday and Co., Garden City, New York, 1955

2 Vgl. M.Janowitz, a.a.O., S.36

3 Vgl. UNESCO Institut der Jugend 1961/9, a.a.O., S.9

4 P.Klein, Soziale Erwünschtheit von Eigenschaften in Abhängigkeit von Nationalität, Schulbildung und Geschlecht der Beurteiler, in: Psychologie und Praxis, 18/1974/2, S.91

Als signifikantes Beispiel dafür, daß dennoch geschlechtsspezifische Einstellungen existieren, führen BERGLER/SIX[1] u.a. die Untersuchung von PUTNEY und MIDDLETON[2] an. Ein Ergebnis dieser Untersuchung ist, daß Männer eher kriegerische Auseinandersetzungen akzeptieren als Frauen.[3]

SCHICHTENZUGEHÖRIGKEIT/BILDUNGSGRAD

Zur Beziehung Schichtenzugehörigkeit (Bildungsgrad) - Vorurteilsbildung nimmt JANOWITZ[4] an, "daß Personen mit höherem sozialökonomischen Status weniger Vorurteile haben als Personen mit geringerem Status".[5] Seiner Meinung nach läßt sich diese These auch durch mehrere Untersuchungen stützen.[6]

---

1 Vgl. Bergler/Six, a.a.O., S.1415

2 S.Putney/R.Middleton, Some factors associated with student acceptance or rejection of war, in: Amer. soc. Rev. 27/1962, S.655-S.667; zitiert nach: Bergler/Six, a.a.O., S.1415

3 Vgl. Bergler/Six, a.a.O., S.1415

4 Vgl. M.Janowitz, a.a.O.
Vgl. T.W.Adorno, a.a.O., S.85-S.145

5 M.Janowitz, a.a.O., S.40

6 Vgl. M.Janowitz, a.a.O., S.41; Janowitz weist in diesem Zusammenhang besonders auf die Detroit Area Study von 1957 hin.

Das Forschungsvorgehen von JANOWITZ stößt aber auf heftige Kritik; von HESS wird der Forschungsansatz als zu einseitig bezeichnet.[1] Seine Kritik bezieht sich vor allem darauf, daß "Vorurteile, die als Rationalisierungen der Herrschaft in der Oberschicht existieren und sich gegen Angehörige der gleichen rassischen und ethnischen Gruppe richten"[2], von JANOWITZ nicht berücksichtigt wurden.

Eine zuverlässige Aussage über das Verhältnis Schichtenzugehörigkeit - Vorurteilsbildung erscheint zum jetzigen Zeitpunkt unmöglich, da "systematische und gültige Analysen"[3] fehlen. Es ist zudem problematisch, eine eindeutige Abhängigkeit zwischen den beiden Bereichen zu finden, denn mit der Änderung des Bildungsgrades können sich zwar Stärke und Häufigkeit der sozialen Vorurteile, aber u.U. auch nur Inhalte und Äußerungsformen ändern.[4]

4.2.3 Funktionale Einflüsse

Ein Kennzeichen von Großgruppen (z.B. Staaten oder staatsähnliche(n) Gebilde) ist, daß sie "durch Integrationskräfte vom Charakter sozialer Vorurteile ... zusammengehalten"[5] werden.

---

1 Vgl. H.Hess, Soziale Schranken und Vorurteile, Anmerkungen aus der Sicht des Kriminologen, in: Neue Sammlung, 10/1970/2, S.186

2 H.Hess, a.a.O., S.186

3 U.Quasthoff, a.a.O., S.57

4 Vgl. U. Quasthoff, a.a.O., S.61

5 E.M.Wallner, a.a.O., S.1002

Vorurteile stützen dabei in der Regel das positive Autostereotyp der Großgruppe.[1] Der Aufbau eines starken Autostereotyps begünstigt den Identifizierungsprozeß des Einzelnen mit der Gruppe besonders dann, wenn die Ich-Stärke des Individuums nur schwach ausgeprägt ist.[2] Vorurteile dieser Art dienen meistens dazu, von Ungerechtigkeiten in der eigenen Gruppe abzulenken und Haßgefühle gegen andere aufzubauen.

Die Ungerechtigkeiten ihrerseits werden wiederum durch Vorurteile gerechtfertigt. So werden im sozialen Bereich Vorurteile oft dazu benutzt, "soziale Schranken zu begründen und zu festigen."[3]

Ökonomische Gründe spielen hier eine außerordentlich große Rolle; durch Bildung von Vorurteilen kann man wirtschaftliche Chancen bestimmter Bevölkerungsgruppen mindern.[4] MITSCHERLICH ist der Ansicht, "daß die Ausbeutung von Menschen vornehmlich mit Hilfe von Vorurteilen bewerkstelligt wird."[5]

---

1 Vgl. E.M.Wallner, a.a.O., S.1003; Max Horkheimer, Persönlichkeit und Vorurteil, in: Bundeszentrale für politische Bildung (HG), Vorurteile, Bonn 1963, S.9

2 Vgl. Max Horkheimer, a.a.O., S.9

3 H.Hess, a.a.O., S.199

4 Vgl.H.Hess, a.a.O., S.199

5 A.Mitscherlich, Zur Psychologie des Vorurteils, in: Hessische Blätter für Volksbildung, 15/1965/5, S.334

Ähnlich argumentiert FABER, wenn er sagt, "daß Vorurteile sehr oft zur Absicherung sozialer Privilegien dienen und Machtverhältnisse der Gesellschaft in ihnen zum Ausdruck kommen."[1]

Mit GEORGE kann man vermuten, daß mit der Aufrechterhaltung jedes staatlichen Systems ganz bestimmte Interessen verbunden sind, denn Systemkritiker haben in der Regel schwierigere Aufstiegsmöglichkeiten als konform eingestellte Personen.[2]

Auf das allgemeine Problem der Grenzziehung zwischen notwendiger sozialer Integration und Konformismus kann an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden.

Die Frage nach der Grenze zwischen diesen beiden Bereichen läßt sich nicht eindeutig beantworten.[3]

---

1 W.Faber, Mit Vorurteilen leben?, in: Der Katholische Erzieher, 22/1969/7-8, S.219

2 Vgl. S.George, a.a.O., S.296

3 Vgl. UNESCO Institut der Jugend 1964/17, Bericht über ein Expertentreffen vom 18. - 22. Juni 1963, "Wesen und Rolle des Konformismus bei Intergruppenkonflikten", Gauting b. Münschen, S.i

4.3 Schulische Aspekte

In der z.Zt. vorliegenden Literatur beschäftigen sich nur wenige Autoren mit der Frage, welche Rolle Schule und Unterricht bei der Genese von Vorurteilen spielen. Schule und Unterricht werden in den Arbeiten zur Vorurteilsproblematik vorrangig unter dem Aspekt behandelt, wie sie zum gezielten Abbau von Vorurteilen beitragen können.

Die folgende Zusammenstellung von möglichen Vorurteilsquellen bei Kindern läßt aber einen engen Zusammenhang zwischen Schule und Bildung von Vorurteilen erkennen; die Übersicht zeigt, daß die Schule einen großen Einfluß auf die Vorurteilsbildung hat.

"1) Different Types of Prejudice in Children

Types of Prejudice	Main Causes	Contributory Causes	Aims of the Teacher for the Child
Lightly held stereotypes	Conformity	School, peers, home, mass media, adult world	Self critical thinking, learn to differentiate, not over-generalize
Strongly held stereotypes	Insecurity	Peers	Reduce insecurity
Ethnic prejudice	Adult norms	Home, (school), peers	Reduce conformity with adult norms, think for oneself (inner-oriented)
Prejudice based on sex, religion, language, class, etc.	Adult norms	School, home, peers, mass media	As above
Anti-minority prejudice (scapegoating); Anti-majority prejudice	Frustration/ Aggression	Peers, home, norms of adults and socio-economic conditions	Insight (into deflecting hostility on to someone innocent, and into projection). Differentiated thinking
Rigidity (social and intellectual), intolerant of ambiguity dogmatism	Upbringing methods	School	Educate the parents, influence the home, teach the child to tolerate ambiguity; differentiated thinking
Ethnocentricism	Upbringing (methods and content)	School, mass media	Redress the balance of in-group and out-group attitudes
Authoritarianism	Upbringing (methods and content)	School, mass media	Reduce
Paranoid Personality	?	Anything	Treatment" 1

---

1 UNESCO Institute for Education, Hamburg, Educational Techniques for Combating Prejudice and Discrimination and for Promoting better Intergroup Understanding, Report an an International Meeting 25-30 May 1964 presented by Myer Domnitz, International studies in education, Hamburg 1965, S.42

Die entscheidende Frage zielt darauf ab, welche einzelnen schulischen Bedingungen eine Vorurteilsbildung beeinflussen. Bei der Beantwortung dieser Frage ergeben sich Probleme, die besonders mit der Schwierigkeit zusammenhängen, Vorurteile zu messen.

Es können zwar Faktoren aufgezeigt werden, die eine allgemeine Vorurteilsbildung begünstigen, nicht aber lassen sich Determinanten einer spezifischen Vorurteilsbildung isolieren, denn auf dem Hintergrund der bisherigen Darlegungen zur Genese von Vorurteilen ist es unmöglich, eine spezielle Vorurteilsgenese in Abhängigkeit von einer bestimmten Persönlichkeitsstruktur bzw. einem bestimmten Sozialisationsfeld zu setzen.

Die von der Themenstellung her geforderte Untersuchung von Vorurteilen bei Hauptschülern muß sich deshalb auf eine Aufdeckung von vorurteilsbegünstigenden Faktoren beschränken, die im schulischen Bereich dieser Personengruppe wirksam werden.

4.3.1 Vorurteilsfördernde Faktoren in Schule und Unterricht

Als erster Ansatz, inwieweit in der Erziehung vorurteilsbegünstigende Faktoren wirksam werden, sollen die Untersuchungen RAAPKEs angeführt werden. Er differenziert die vorurteilsbegünstigenden Faktoren in der Pädagogik nach drei verschiedenen Stufen, die in Abhängigkeit von der Theoriebildung und der kritischen Reflexion stehen. Nach diesem Schema läßt sich jeder Stufe ein spezieller Typus von Vorurteilen bzw. vorurteilsbegünstigenden Faktoren zuordnen.

Zur Stufe I zählt er die pädagogische Aktion und Reaktion, die sich weithin unreflektiert an pädagogischen Regeln und Spruchweisheiten orientiert, wie z.B.: " 'Jugend muß gehorchen lernen' ".[1]

Zur Stufe II, die sich nur graduell von der ersten Stufe unterscheidet, gehört "die 'Theorie der Praktiker' ".[2] Diese "Theorie" resultiert aus einem weitgehend erstarrtem Routinedenken, das sich berufsmäßige Erzieher im Laufe ihrer Tätigkeit angeeignet haben.

Vorurteilsbegünstigende Faktoren, die schließlich zur Stufe III der Theorienbildung gehören, ergeben sich aus der grundsätzlichen Frage nach dem Vorurteil in der Wissenschaft überhaupt. Hier könnte man als Beispiel "die Verallgemeinerung nur begrenzt gültiger Befunde"[3] anführen.

Diese Zusammenstellung eröffnet zwar die Möglichkeit einer differenzierten Analyse von vorurteilsbegünstigenden Faktoren im pädagogischen Denken, sie sagt aber kaum etwas über psychologische bzw. politische Hintergründe dieser Faktorenzusammenhänge aus.

---

1 Vgl. H.-D.Raapke, Vorurteilsbegünstigende Faktoren in Pädagogik und Schulpolitik, in: W.Strzelewicz (HG), Das Vorurteil als Bildungsbarriere, Elf Beiträge, Göttingen 1965, S.99

2 H.-D.Raapke, a.a.O., S.100

3 H.-D.Raapke, a.a.O., S.101

Im folgenden werden deshalb die vorurteilsbegünstigenden Faktoren in der Schule unter didaktischen, psychologischen und politischen Fragestellungen untersucht. Diese Fragestellungen sind nicht alternativ zu verstehen, sie hängen zusammen und ergänzen sich.

4.3.1.1 Didaktische Aspekte

Als vorurteilsbegünstigend im didaktischen Bereich erweist sich zunächst das Problem, das bei allen unterrichtlichen Planungen, besonders aber in kulturkundlichen Fächern, auftritt: Der Lehrer sieht sich bei der Auswahl der Unterrichtsinhalte vor die grundsätzliche Entscheidung gestellt, den Inhalt sachbezogen-differenziert bzw. kategorial vereinfacht darzustellen.[1] Beide Möglichkeiten lassen sich im Extrem nicht realisieren, da die erste zu einer unübersehbaren Vielzahl von Einzelheiten, die zweite zu einem völligen Zerrbild der Wirklichkeit führen würde.[2] Die Gefahr der Produktion von Vorurteilen ist also zunächst schon dadurch gegeben, "dass nicht alle Aspekte und Dimensionen des Unterrichtsgegenstandes dargestellt werden können."[3]

---

1 Vgl. G.Keller, Die Funktionen von Stereotypen beim Erkenntnisprozeß im kulturkundlichen Unterricht- dargestellt an einer Strukturanalyse von Schülerurteilen, in: Die Neueren Sprachen, 68/1969/4, S.175

2 Vgl. G.Keller, a.a.O., S.175

3 E.Züst, Vorurteile, Information, Urteilsfähigkeit in pädagogischer Sicht, in: Schweizerische Lehrerzeitung, 114/1969/33, S.946; Vgl. in diesem Zusammenhang:H.Rumpf, Stereotype Vereinfachungen im Geschichtsunterricht, Beobachtungen zur Feinstruktur von Unterrichtsinhalten, in: Neue Sammlung, 10/19701, S.42; H.Rumpf, Zweifel am Monopol des zweckrationalen Unterrichtskonzepts, Thesen über das Verhältnis von Lernzielen und Unterrichtsereignissen, in: Neue Sammlung, 11/1971/5, S.393

Welche Aspekte nun vom Lehrer ausgewählt, in den Vordergrund gerückt, verkürzt oder unterschlagen werden, ist ein potentieller Ansatz für Vorurteilsbildung- analog den Möglichkeiten, die durch Medien gegeben sind. Neben dem "Was" der didaktischen Auswahl wird die Problematik möglicher Vorurteilsbildung verdichtet durch das "Wie" methodischer Verfahren, einschließlich des Unterrichtsstils.

Möglichkeiten, Stereotypen zu erlernen, ergeben sich nicht zuletzt durch die Sprache[1], besonders im Sprachunterricht. Dieses resultiert aus der Tatsache, "daß der Schüler bei der Vermittlung sprachlicher Strukturen zugleich auch Teilbereiche der fremden Kultur (cultural patterns) kennenlernt, die sein Bild vom fremden Land prägen."[2]

Eine besondere Rolle bei der Bildung von Stereotypen spielen die Lehrbücher, die im Unterricht eingesetzt werden.[3] In diesen Büchern lassen sich oft stark vereinfachende Darstellungen komplexer Wirkungszusammenhänge wiederfinden.[4] Die Einseitigkeit bestimmter Darstellungen in den Lehrbüchern wächst in dem Maße, je mehr nur solche Erziehungswerte in den Schulen Geltung haben, "die von der politischen Praxis sanktioniert worden sind."[5]

---

1 Vgl. B.Kraak, Vorurteile und rationale Urteilsbildung, in: Sonnenbergbriefe, 1965/33, S.31; H.Müller, Sprache, Wahrheit, Gesellschaft, in: Forum E, 24/1971/2,S.53

2 G.Keller, Autostereotype und Heterostereotype britischer, deutscher und französischer Schüler in einer neuen Kulturkunde, in: Schulwarte, 25/1972/4, S.47

3 Vgl. UNESCO Institue for Education, Hamburg, Educational Techniques ..., a.a.O., S.28; H.Siebert, Der andere Teil Deutschlands in Schulbüchern der DDR und der BRD, Hamburg 1970

4 Vgl. H.Rumpf, Stereotype Vereinfachungen ...,a.a.O.;S.48

5 Deutsche UNESCO-Kommission (HG), Toleranz im Weltbild der Volksschule, Referate eines Seminars in der Heimvolkshochschule der Friedrich-Ebert_Stiftung in Bergneustadt bei Köln, 30.-31. März 1967, Köln 1967, S.9

"Sucht man nach übereinstimmenden Grundtendenzen darin, was auf didaktisch sehr verschiedenen Wegen von politischer Bildung und Erziehung erreicht werden will, so überwiegt heute die Vorstellung, die Heranwachsenden für die Bereitschaft zu politischer Aktivität und für selbständige politische Entscheidungen im Rahmen des Möglichen vorzubereiten, nicht aber eine ständige politische Beteiligung zu postulieren."[1]

Nach MÜLLER kann eine Gefahr von Vorurteilen darin liegen, wenn Erziehung nur als Anpassung des Kindes an die eigene Gruppe verstanden wird.[2] Bei diesem Erziehungsvorgang kommen "die anderen Völker und Gruppen meist schlecht weg."[3]

4.3.1.2 Politische Aspekte

Erziehungsziele für die Schule werden von verschiedenen Gruppen im Staate bestimmt, die über ihre Organe (z.B.: Parteien, Gewerkschaften, Kirchen) um (die) Zielsetzungen ringen.

---

1 R.Mallée, Relevante Faktoren bei der Bildung eines politischen Bewußtseins, Eine vergleichende Analyse bei Schülern zweier 10. Klassen einer Haupt- und einer Realschule, in: Berliner Lehrerzeitschrift, 23/1969/8-9, S.6

2 Vgl. H.Müller, Vorurteile im Klassenzimmer, in: Der katholische Erzieher, 22/1969/3, S.83

3 H.Müller, a.a.O., S.83

Das liegt daran, daß die Schule "als Subsystem einer Gesellschaft von der politischen, ökonomischen, sozialen und kulturellen Situation und Binnenstruktur dieser Gesellschaft"[1] abhängig ist.[2] Die Lehrer, die diese Ziele im Unterricht realisieren sollen, sind vor allem in ökonomischer Hinsicht von diesen Gruppen abhängig. Schon bei der Lehrerausbildung geht von der Parteipolitik ein wirksamer Einfluß aus.[3] Der Lehrer ist rechtlich gezwungen, sich politisch entsprechend der Verfassung anzupassen. In den letzten 50 Jahren haben eine Reihe deutscher Lehrer unter dem Druck der äußeren Umstände ihr Kredo allerdings nicht einmal, sondern verschiedene Male gewechselt,[4] um auch parteipolitisch mit der regierenden Schicht übereinzustimmen.

---

1 L.R.Reuter, Sozialer Wandel durch Schule? Emanzipation und Demokratisierung als Zielfaktoren des Schulauftrags und ihre Funktionsverkürzung in den gegenwärtigen Schulmitwirkungsmodellen, in: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 21/1973/11, S.330

2 Vgl. in diesem Zusammenhang: C. Hagener, Zum Beispiel Ostkunde, Über den "cultural lag" pädagogischer Meinungen, in: Westermanns Pädagogische Beiträge, 21/1969/1, S.1-S.12

3 Vgl. W.Hagemann, Zur Aufdeckung affektiver Implikationen in kognitiven Lernzielen der Berufsschule mit Hilfe der Taxonomie affektiver Ziele, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 70/1974/2, S.91

4 Deutsche UNESCO-Kommission (HG), Toleranz ..., a.a.O., S.10

Wenn politischer Anpassungsdruck auf den Lehrer ausgeübt wird, erweist dieser sich natürlich als vorurteilsfördernd, da selbständiges Denken und Handeln unterdrückt und Übernahme bestehender Stereotypen begünstigt werden.

Die Analyse der Beamtengesetze führt nach MANCKE zu der wohl etwas überzeichneten Ansicht, "daß ein Beamter- also auch ein Lehrer- ein unmündiger Mensch sein müsse, für den (mindestens einige) Grundrechte keine Gültigkeit besitzen."[1]

Neben dem Lehrer kann aber auch der Schüler in unserem heutigen Schulsystem gezwungen sein, "restriktive und ritualisierte Rollen zu spielen"[2], wenn die verantwortlichen Schulleiter und Lehrer die Strukturen nicht partnerschaftlich ausweiten.

In Abwandlung der Ausführungen MANCKEs kann formuliert werden:

- Ähnlich wie der Lehrer besitzt auch der Schüler noch zu geringe Möglichkeiten, seinen Vorgesetzten zu kontrollieren, oder er bedient sich der in Elternpflegschaft, Schulpflegschaft, Beschwerde beim Schulrat u.s.w. gegebenen konkreten Möglichkeiten zu wenig.

---

1 K.Mancke, Praktische Hindernisse,in der heutigen Schule emanzipatorische Erziehung einzuleiten, Ein Beitrag über Lehrer- und Schülerverhalten regulierende Bedingungen, in: Welt der Schule, Ausgabe Grundschule, 27/1974/3, S.101

2 S.Feldmann-Duda/K.Feldmann, Emotionale Erziehung in der Schule, in: Westermanns Pädagogische Beiträge, 24/1972/1, S.20

- Schüler und Lehrer sind noch zu stark auf ihren jeweiligen Vorgesetzten, also jeweils auf eine Person fixiert, die vor allem im Verhaltensbereich

> Normen setzt (indem sie bestehende Normen interpretiert),
> ihre Einhaltung überwacht,
> bei Normabweichungen mehr oder weniger streng einschreitet,
> gegebenenfalls eine Strafe festsetzt.[1]

Unser Schulsystem ist bei entsprechenden Vorgesetzten anfällig für autoritären Druck, der keine Möglichkeiten mehr bietet, emanzipiertes Verhalten einzuüben. Durch strenge Handhabung von Rollenvorschriften für Lehrer und Schüler werden bestehende Vorurteilssysteme gefestigt und gestärkt.

4.3.1.3 Psychologische Aspekte

Nach ESTERS sind es vor allem zwei psychologische Gründe, warum sich Kinder in der Schule der Erwartungshaltung des Lehrers und somit auch Vorurteilen des Lehrers anpassen:

a) Identitätsunsicherheit
b) Sozialangst.[2]

Eine Identitätsunsicherheit erfolgt beim Kinde, wenn es in die Schule kommt, denn zu diesem Zeitpunkt erkennt das Kind, daß sein im Elternhaus erlerntes Rollenverhalten nicht mehr die erhofften Bestätigungen bringt.[3]

---

1 Vgl. K.Mancke, a.a.O., S.103

2 Vgl. E.A.Esters, Die Auswirkungen sozialer Vorurteile im Lehrerverhalten, in: Lebendige Schule,25/1970/11, S.410

3 Vgl. E.A.Esters, a.a.O., S.409

Um diese Identitätsunsicherheit zu überwinden, orientiert sich das Kind bei dem Erlernen neuer Rollen an Vorbildern, in diesem Fall am Lehrer.[1] Der Identifikationsprozeß mit dem Lehrer wird begünstigt durch die Sozialangst, die mit der Identitätskrise unmittelbar verbunden ist. In der Sozialangst kommt die Unsicherheit zum Ausdruck, wie man sich in neuen Gruppen verhalten soll.

Die genannten Gründe sind mitbestimmend dafür, weshalb oft Einstellungsschemata von Schülern mit denen von Lehrern korrelieren.

CAHMANN untersuchte den Zusammenhang zwischen politischer Meinungsbildung von Schülern und der Rolle des Lehrers und fand heraus, daß der "Einfluß des Lehrers im Bereich des sozialkundlichen Unterrichts und der auf diesem Unterricht basierenden Meinungsbildung besonders groß"[2] ist.

Für den Lehrer ist es leicht, bei Kindern Vorurteile zu bilden, "weil wir als Erzieher für das Kind eine Autorität darstellen".[3]

---

1 Vgl. E.A.Esters, a.a.O., S.409

2 W.J.Cahmann, Völker und Rassen im Urteil der Jugend, Ergebnisse einer Untersuchung an Münchener Schulen, Pädagogisch-politische Bücherei, Band 2, Herausgegeben von G.Olzog, München 1965, S.4

3 H.Oblinger, a.a.O., S.203

Neben mehr von den Schülern ausgehenden vorurteilsbegünstigenden Gründen wirken sich darum im Unterricht auch vorurteilsfördernde Faktoren aus, die speziell vom Lehrer ausgehen.[1]

Da die Lehrertätigkeit nur schwer zu messen ist und eine gemeinsame kritische Reflexion der Lehrer untereinander kaum praktiziert wird, werden diese allmählich überempfindlich gegen Kritik und überbewerten die "wenigen sichtbaren und vergleichbaren Ergebnisse der Arbeit".[2]

Im Unterricht ist der Lehrer oft Unsicherheitserlebnissen ausgesetzt; aus diesen Gründen beurteilt er Schüler nach Minimalkriterien, um "damit eine berechenbare sicherheitsvermittelnde Sozialstruktur in die Klasse zu projizieren".[3] Vorurteile schaffen in diesem Fall eine Handlungssicherheit für den Lehrer.

4.3.2 Vorurteilsbildung innerhalb der Hauptschule

4.3.2.1 Institutionelle Faktoren

Die Hauptschule ist gegenüber anderen Schulformen trotz der Reformbestrebungen der letzten Jahre immer noch in starkem Maße benachteiligt.

---

1 Vgl. in diesem Zusammenhang:G.Riegler, Die Rechenleistungen von Knaben und Mädchen in simultan und koedukativ geführten Klassen- eine empirische Untersuchung zum Problem geschlechtsspezifischer Begabungen und der Wirksamkeit von Vorurteilen im Erziehungsgeschehen (Diss. an der Universität Wien), Wien 1970

2 E.Frister, Möglichkeiten und Grenzen der emanzipatorischen Erziehung in der Schule, in: Die Deutsche Schule, 64/1972/7-8, S. 427

3 E.A.Esters, a.a.O., S.410

So hat die Hauptschule die ungünstigste Schüler-Lehrer-Relation.

"Zahl der Schüler pro Lehrer (Sekundarstufe I)

	Bayern	NRW	Bundesdurchschnitt
Hauptschule	27,4	25,8	24,4
Realschule	21,5	22,7	22,5
Gymnasium (Klasse 5-10)	20,3	21,0	20,2 "[1)]

Auch in der Übersicht, in der die finanziellen Ausgaben für die verschiedenen Schulformen aufgeführt werden, schneidet die Hauptschule vergleichsweise schlecht ab.

"Schulform	DM je Schüler
Volks- und Sonderschulen	1.086
Realschulen	1.501
Gymnasium	2.003
Berufsschulen	648 "[2)]

Neben der Materialarmut sind es vor allem die großen Klassen, die sich vorurteilsfördernd im Unterricht der Hauptschule auswirken. "Große Schulklassen, die zum dichtgedrängten Sitzen in Reih und Glied, die zur Gleichförmigkeit, Gleichzeitigkeit und kommandobestimmten Gleichmäßigkeit des Tuns zwingen, verhindern Selbständigkeit, Individualität und soziale Kooperation aus eigener Entscheidung und Verantwortung."[3]

---

1 Resolution der Bundesfachtagung der GEW v. 1.11.1973 in Karlsruhe. In: Brennpunkt, Dezember 1973, S.2.Zitiert nach K.Himmelstein, Hauptschule- Sackgasse unseres Bildungssystems, in: Demokratische Erziehung, 1/1975/1,S.19

2 Der Bundesminister für Bildung u. Wissenschaft, Bildungsbericht '70. Berich der Bundesregierung zur Bildungspolitik, Bonn 1970, S.52. Zitiert nach K.Himmelstein, a.a.O., S.20

3 E.Frister, a.a.O., S.424

Wer als Lehrer in großen Klassen unterrichtet, verliert leicht das Interesse, die an der Pädagogischen Hochschule erlernten Theorien anzuwenden und zu erproben; vorrangig erscheint dann für den Unterrichtenden das Ziel, "wie er'überleben' kann."[1]

Das Bildungsniveau der Hauptschule wird weitgehend niedrig eingestuft.[2] Dieses zeigt sich u.a. in der Tatsache, daß den beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten von Hauptschülern enge Grenzen gesetzt sind. Der Übergang auf weiterführende Schulen wird vor allem davon abhängig gemacht, ob sich Schüler bestimmten Leistungsnormen anpassen.

Es zeigt sich somit, daß im Bereich der Hauptschule noch manches zu tun ist, um Chancenungleichheit abzubauen.

4.3.2.2 Psychologische Faktoren

BLUM kommt in seiner Untersuchung, in der Lehrerurteile über soziale Einstellungen von Hauptschülern analysiert werden, zu dem Ergebnis, daß "bestimmte Verhaltensweisen und Einstellungen der Schüler, die weiterführende Schulen besuchen wollen, günstiger bewertet und damit auch verstärkt werden."[3]

---

1 E.A.Esters, a.a.O., S.412

2 Vgl. in diesem Zusammenhang: F.Wissmann, Volksschule-Hauptschule-Sekundarstufe I - Entwicklung oder Etikettentausch?, in: Demokratische Erziehung, 1/1975/1, S.25-S.35

3 R.A.Blum, Lehrerurteile über soziale Einstellungen von Hauptschülern, in: Die Scholle, 41/1973/9, S.533

Dieses Ergebnis hat zwar einen geringen Allgemeinheitsgrad, da es sich auf eine geringe Untersuchungspopulation (n=27) bezieht, dennoch läßt sich aus dem Ergebnis ablesen, daß es im Unterricht einen Regelkreis zwischen Einstellungen und Verhaltensweisen gibt, die sich gegenseitig verstärken. Gefahren dieses Regelkreises bestehen vor allem darin, daß wir durch eine negative Erwartungshaltung gegenüber Schülern auch negative Verhaltensweisen der Schüler verstärken.[1]

Der große Einfluß von Mißerfolgserlebnissen in Lernsituationen auf die Selbsteinschätzung des Schülers wird auch in dem Untersuchungsergebnis SCHERER/SCHLIEP deutlich.

Gleichintelligente Haupt- und Sonderschüler unterscheiden sich in dieser Untersuchung besonders hinsichtlich folgender Variablen:

Sonderschüler "sind mißerfolgsängstlicher als Hauptschüler (...) und weisen im Anspruchsniveau größere Zieldifferenzen (...) und häufig atypische Reaktionen (...) auf."[2]

---

1 Vgl. E.Geckeler, Überlegungen zu einer Didaktik des Vorurteils, a.a.O., S.490;
R.A.Blum, a.a.O., S.536

2 J.Scherer/M.Schliep, Persönlichkeitsmerkmale und Leistungsverhalten bei gleichintelligenten Haupt- und Sonderschülern des 5.Schuljahres, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 21/1974/2, S.81

Das Selbst- und Fremdbild des Hauptschülers ist aus mehreren Gründen heute in Gefahr, durch negative Stereotypen belastet zu werden.

Die Hauptschule wird in der Öffentlichkeit häufig als "Restschule" bezeichnet. Diese Tatsache wirkt sich negativ auf die Selbsteinschätzung des Hauptschülers aus.

Der Beruf des Hauptschullehrers wird im Vergleich zu anderen akademischen Lehrberufen häufig geringer eingestuft[1], dadurch können u.U. die Anspruchserwartungen der Lehrer an die Schüler abnehmen.

Wenn die geringeren Anspruchserwartungen von den Hauptschülern erkannt werden, fühlen sie sich in ihrem niedrigem Selbstwertgefühl wiederum bestätigt. Die Möglichkeit einer "self-fulfilling-prophecy" ist somit gegeben.[2]

---

1 Zur Einschätzung des Volksschullehrerberufes, vgl.: H.Rollmann, Die Einschätzung des Lehrers, Ein Beitrag zur Vorurteilsforschung, in: Hessische Lehrerzeitung, 21/1968/5, S.122

2 Vgl. in diesem Zusammenhang: H.Heckhausen, Lehrer-Schüler-Aktion, in: F.E.Wienert u.a. (HG), Funk Kolleg, Päd. Psychologie, Band 1, Frankfurt 1974, S.569

5. Möglichkeiten zur Beeinflussung bzw. zum Aufbau neuer Wertvorstellungen

Die Möglichkeiten, Wertvorstellungen beim Schüler aufzubauen mit dem Ziel, bestehende Vorurteile abzubauen, sind durch folgende Schwierigkeit gekennzeichnet: Keine der am Lehr- bzw. Lernprozeß beteiligten Personen ist vollkommen vorurteilsfrei. Demzufolge ist auch eine "Pädagogik des Vorurteils" nicht frei von Vorurteilen.[1] Auch wenn man i n t e n t i o n a l den Abbau bestimmter Vorurteile anstrebt, werden f u n k t i o n a l weiterhin verschiedene Vorurteile aufgebaut.

Daneben gibt es pädagogische Maßnahmen, durch die gezielt Vorurteile aufgebaut werden (z.B. Wehrkundeunterricht). Diese Maßnahmen tragen f u n k t i o n a l und i n t e n t i o n a l zum weiteren Aufbau von Vorurteilen bei.

Im folgenden werden nun die pädagogischen Möglichkeiten untersucht, mit denen man i n t e n t i o n a l den Abbau bestimmter Vorurteile beeinflussen kann.

5.1 Kritikfähigkeit und Emanzipation als Lernziele

<u>Kritikfähigkeit und Emanzipation als Lernziele zum Abbau von Vorurteilen</u>

Vorurteile beeinträchtigen die Mündigkeit des Menschen in zweifacher Hinsicht:

---

1 Vgl. G.Beier, Ost-West-Vorurteile ..., a.a.O., S.32 ff

a) sie ermöglichen, daß der Mensch durch sich selbst unterdrückt wird;

b) sie ermöglichen, daß der Mensch durch andere Menschen unterdrückt wird.

Zu a)

Bei der Fülle der Informationen, die auf den Menschen einstürzen, ist er gezwungen, unter diesen eine Auswahl zu treffen. Es besteht dadurch die Gefahr, daß sich beim Individuum ein starres Bezugssystem bildet, durch das Wirklichkeit wahrgenommen wird. Dieser Bezugsrahmen bzw. Filter kann bewirken, daß Informationen, die nicht in das Bezugssystem passen, abgelehnt werden, Informationen aber, die dem bisherigen Bild von der Wirklichkeit entsprechen, sofort aufgenommen werden. Aufgrund der einseitigen Informationsaufnahme- und -verarbeitung werden entsprechend vorurteilsvolle Einstellungen verstärkt.

Der Mensch kann, da er die Wirklichkeit kaum differenziert wahrnimmt, auch nicht den Grad an Selbstverwirklichung erreichen, der sich ihm bieten würde, wenn er Informationen stärker nach kritischen Gesichtspunkten auswählen würde. Zu dieser Selbstverwirklichung gehört, daß der Mensch eine Ich-Stärke entwickelt, die es ihm ermöglicht, auch Unsicherheitserlebnisse auszuhalten. Unsicherheitserlebnisse treten in der Regel dann auf, wenn man festgefahrene Denkstrukturen bzw. Verhaltensweisen aufgeben will. Vorurteile verringern Unsicherheitserlebnisse zwar, da sie dem Menschen eine Handlungssicherheit geben, dadurch wird aber die Ich-Stärke des Einzelnen vermindert. Gerade eine große Ich-Stärke ist aber notwendig, damit sich der Einzelne neuen Denkstrukturen öffnen kann.

Zu b)

Gesellschaftspolitische Bedeutung gewinnen Vorurteile dadurch, daß sie oft von Gruppen bzw. Personen aufgebaut werden, um eigene politische Interessen durchzusetzen. Die Abhängigkeitsverhältnisse entziehen sich meistens einer rationalen Diskussion, weil keine rechtlichen Möglichkeiten geboten werden, das Abhängigkeitsverhältnis gegebenenfalls aufzuheben; zudem können sachlich oft Kompetenzprobleme aber auch nur durch eine hierarchische Ordnung gelöst werden. Dieses trifft in unserem Zusammenhang auf den Bereich Schule zu, in dem Schüler, Lehrer, Schulrat u.s.w. an gesetzliche Vorschriften gebunden sind.

Vorurteile (Freund- und Feindbilder) innerhalb einer Großgruppe gegenüber anderen Großgruppen werden meistens mit dem Ziel aufgebaut, den Identifizierungsprozeß des Einzelnen mit der Gruppe zu verstärken. Der Prozeß ist umso intensiver, je größer die Ich-Schwäche des Individuums ist. Dieser Identifizierungsprozeß wirkt sich mit hoher Wahrscheinlichkeit stabilisierend auf die politischen Verhältnisse aus; dadurch werden ebenfalls politische Ungleichheiten gefestigt.

Ein Engagement für Veränderungen innerhalb der Großgruppe setzt ein großes Maß an Ich-Stärke voraus, das kaum bei denjenigen Menschen vorhanden ist, die sich weithin mit der Großgruppe identifizieren.

. . .

Dem Begriff Mündigkeit bzw. dem Bild des mündigen Menschen liegt in unserem Zusammenhang eine bestimmte Interpretation zugrunde.

Der Mensch "wird grundsätzlich als ein zu eigener Einsicht, zur vernünfigen Bestimmung seiner Handlungen, zu freier Anerkennung seiner Mitmenschen, zur Personalität fähiges Wesen verstanden, und diese Qualitäten werden prinzipiell j e d e m Menschen als M ö g l i c h k e i t und als R e c h t zugesprochen."[1]

Um das Mündigwerden des Menschen zu ermöglichen, wird eine Erziehungslehre, die sich an diesem Menschenbild orientiert, in entsprechendem Sinne Lernziele setzen. Die Lernzielsetzung selbst erfolgt "im Rahmen einer normativen Disziplin, hier im Bereich der Moralphilosophie der Erziehung."[2]

Da das Aufstellen von Lernzielen trotz verschiedener Ansätze in der modernen Curriculumforschung vor ungelösten Deduktionsproblemen steht, entziehen sich die Lernziele einer wissenschaftlichen Überprüfung durch die Kriterien wahr/falsch.

Die beiden nun folgenden allgemeinen Lernziele wurden aufgrund der Einsicht gesetzt, daß Vorurteile in zweifacher Hinsicht das "Mündigwerden" des Menschen gefährden. Daraus folgt, daß sich die beiden Ziele auf den Abbau der beiden Hauptfunktionen des Vorurteils beziehen.

---

1 W.Klafki, u.a., Erziehungswissenschaft 3, Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft, Frankfurt 1971, S.264

2 L.Rössner, "Kritische Pädagogik" und die Zielproblematik in der Erziehung, in: Die Deutsche Schule, 65/1973/7-8, S.460

Die Ziele lauten:

a) E m a n z i p a t i o n (Befreiung des Menschen von der Unterdrückung durch andere Menschen)

b) K r i t i k f ä h i g k e i t (Befreiung des Menschen von der Unterdrückung durch sich selbst)

Diesen allgemeinen Lernzielen liegt die Überlegung zugrunde, daß ein gezielter Abbau von Vorurteilen möglich ist, wenn man die Funktionen des Vorurteils bekämpft.

Unterschiedliche Interpretation der Lernziele Emanzipation - Kritikfähigkeit in der pädagogischen Diskussion

Die beiden Begriffe Emanzipation und Kritikfähigkeit werden in der pädagogischen Fachliteratur häufig synonym gebraucht und finden sich in der Regel unter dem Sammelbegriff "Emanzipatorische Erziehung" wieder.[1]

---

1 Zu diesem Themengebiet vgl.: T.Dietrich, Vom Sinn emanzipatorischer Erziehung, in:Lebendige Schule,28/1973/1, S.3-S.12;Emanzipation oder Indoktrination?, in:Die Grundschule, 3/1971/4, S.50-S.56 u.S.58 u.S.62; H.Giesecke, Jugendarbeit u. Emanzipation, in:Neue Sammlung,11/1971/3, S.216-S.230; K.B.Henderson, The Teaching of Critical Thinking, in:The Educational Forum, 37/1972-73/1,S.45-S.52; H.Holtstiege, Erziehung zur Mündigkeit im Spannungsfeld von Emanzipation und Sozialisation, in:Lebendige Schule, 28/1973/8,S.297-S.307;Ernest Jouhy, Zum Begriff der emanzipatorischen Erziehung, in:Gesellschaft, Staat, Erziehung, 17/1972/3, S.145-S.149;W.Lempert, Zum Begriff der Emanzipation, in:Neue Sammlung, 13/1973/1,S.62-S.70;M.Macoby,The Three C's and Discipline for Freedom, in:The School Review, 79/1970/71,S.227-S.242; W.R.Wendt, Pädagogik der Emanzipation, Elf Thesen zur Diskussion einer Erziehungsmethode, in:Sozialpädagogik, 13/1971/3,S.98-S.103;T.Wilhelm, Festvortrag:Emanzipation Leerformel oder pädagogischer Schlüsselbegriff?,in:Der Mathematische und Naturwissenschaftliche Unterricht, 27/1974/5,S.259-S.267 (T.Wilhelm hält den Emanzipationsbegriff in der Pädagogik für entbehrlich), Weitere Literaturhinweise zu dieser Thematik gibt:W. Brezinka, Emanzipatorische Pädagogik-Analyse u. kritik,in: i b w Journal, 12/1974/3,S.10 ff;W.Brezinka, Die Pädagogik der Neuen Linken,Analyse u. Kritik, in:Pedagogische Studien, 49/1972/7, S.297-S.301

SILLER nimmt folgende Unterscheidung vor:

"a) Emanzipation als Ausweitung der Rationalität, insofern dadurch größere Bereiche der wissenschaftlich-technischen Kontrolle zugänglich werden (P o p p e r).

b) Emanzipation als Transzendenz der instrumentalen technischen Rationalität zu einer totalen Neueinstellung des Bewußtseins gegenüber der Wirklichkeit (M a r c u s e).

c) Emanzipation als Ausweitung der Rationalität durch Entschränkung herrschaftsfreier Kommunikation (H a b e r m a s)."[1]

Nach BREZINKA gibt es zwei Gruppen, die dem Begriff der "Emanzipatorischen Erziehung" eine spezielle Bedeutung gaben.

"Die u t o p i s c h e n S o z i a l i s t e n o d e r b ü r g e r l i c h e n S p ä t - M a r x i s t e n sehen in der 'Emanzipatorischen Erziehung' das Mittel, eine vollkommene Gesellschaft freier und gleicher Menschen zu schaffen, ... 'Rationalität' wird vorwiegend als Bereitschaft zur Verneinung der vorhandenen Gesellschaft und ihrer Kultur gedeutet."[2]

---

1 P.Siller, Emanzipation als Globalziel schulischer Erziehung und die didaktischen Möglichkeiten des Religionsunterrichts, in: Katechetische Blätter, 96/1971/11, S.644

2 W.Brezinka, a.a.O., S.3

"Die L i b e r a l e n sehen in der 'emanzipatorischen Erziehung' ein Mittel, dem Individuum zu größerer Vernünftigkeit und zu vermehrter Freiheit zu verhelfen. Sie erwarten sich von der Ausbreitung der Bereitschaft zum kritischen Denken die Vervollkommnung des Menschen und den Fortschritt zur idealen Gesellschaft, die durch den guten Willen aller Vernünftigen zusammengehalten wird."[1]

Es wird eine Frage des politischen Standortes bleiben, welche speziellen Ziele man aus einer emanzipatorischen Erziehung ableitet.

Eine evidente Gefahr liegt darin, daß "Emanzipatorische Erziehung" zu einer dogmatischen Anpassung des Einzelnen an das vorgegebene Gesellschaftskonzept führen kann.[2]

---

1 W.Brezinka, a.a.O., S.3

2 Vgl. in diesem Zusammenhang: S.Ertel, Erkenntnis und Dogmatismus, in: Psychologische Rundschau, 23/1972/4, S.241-S.269; Ertel untersucht in dieser Studie wissenschaftstheoretische Texte von Holzkamp, Habermas, Marx, Popper u.s.w. Sein Ziel ist die Klärung der Frage, wie sich bestimmte Wissenschaftler in ihren Denksystemen hinsichtlich des Grades an Dogmatismus unterscheiden.

Vgl. auch die Diskussion um die "Dogmatismus - Skala" Ertels: S.Ertel, Die Dogmatismus-Skala "darf" nicht zuverlässig sein, Replik auf Keilers "Replikation", in: Psychologische Rundschau, 26/1975/1, S.30-S.59; P.Keiler, Ertels "Dogmatismus-Skala", Eine Dokumentation, in: Psychologische Rundschau, 26/1975/1, S.1-S.25; B.Skroblin, Theorieverzicht als Kriterium "undogmatischer" Wissenschaft, Thesen zu Suitbert Ertel: Erkenntnis und Dogmatismus, 1972, in: Psychologische Rundschau, 26/1975/1, S.26-S.29;

"Emanzipatorische Erziehung" kann aber auch so verstanden werden, "den Educandus zu ermuntern, sich den kommunikativen Gruppenprozessen anzuschließen, in denen die Gruppe über sich hinausgeht und sich wie dem einzelnen neue Möglichkeiten eröffnet."[1]

Ein solches Verständnis emanzipatorischer Erziehung liegt auch der allgemeinen Forderung BLANKERTZ hinsichtlich der Lerninhalte und der Erziehung zugrunde. "Die Inhalte dürfen mit ihren Ansprüchen den Educandus nicht determinieren, sondern als bildende Lehre müssen sie so verwandt werden, daß sie zugleich kritische Vernunft entbinden, die sich, potentiell jedenfalls, auch gegen die Inhalte selbst muß richten können."[2]

Der Begriff "Emanzipatorische Erziehung" wurde bisher nur hinsichtlich der Probleme geklärt, die sich aus der Frage "Emanzipation wovon" ergeben. Der zweite Teil der Frage, "Emanzipation wozu", kann hier offen bleiben, da zunächst Emanzipation im ursprünglichen Sinne "Befreiung aus dem Zustand der Abhängigkeit" gemeint ist und nicht auf einen bestimmten Sachverhalt festgelegt, d.h. von diesem abhängig werden soll. In der mehrperspektivischen Diskussion der Frage nach dem "wozu" ist auch die Realisierung des zweiten Lernziels -Kritikfähigkeit- garantiert, das im Hinblick auf den Abbau von Vorurteilen gesetzt wurde.

---

1 K.H.Schäfer/K.Schaller, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1973,S.19

2 H.Blankertz, Theorien und Modelle der Didaktik, Grundfragen der Erziehungswissenschaft, Herausgegeben von K. Mollenhauer, München 1972, S.41

5.2 Curriculare Perspektiven

5.2.1 Ziele des Curriculums "Education of International Understanding"

Im Rahmen ihres Modellschulprogramms wurden von der UNESCO u.a. auch curriculare Ansätze zum Abbau von Vorurteilen entwickelt.[1]

---

1 Vgl. M.Lachs, Anfänge und Entwicklung des UNESCO-Modellschulprojektes, Associated Schools Project in Education for International Understanding (ASPRO), in: Die UNESCO Modellschulen, Ihre Ziele und Probleme, Herausgegeben von den UNESCO-Kommissionen der Bundesrepublik Deutschland, Oesterreich und der Schweiz, Wien o.J., S.5 ff;
Deutsche UNESCO-Kommission (HG), 10 Jahre deutsche UNESCO-Modellschulen, Erfahrungen, Unterrichtsbeispiele, Empfehlungen, Köln 1964

Diese Ansätze sind Teil des Gesamtcurriculums "Education of International Understanding" /"Erziehung zur internationalen Verständigung".[1]

---

1 Vgl. zu dem Themenkreis "Education of International Understanding":
S.Mudd (HG), Conflict Resolution and World Education, World Academy or Art and Science 3, The Hague 1966; UNESCO Institute for Education, Hamburg, Education for International Understanding, A survey of twelve seminars organised jointly by the UNESCO Institute for Education, Hamburg, UNESCO, Paris, and the National Commissions for UNESCO of the host countries, Prepared and edited by T.Lawson, International studies in education 18, Hamburg 1969; UNESCO, Education for International Understanding, Examples and suggestions for class-room use, Denmark 1959; UNESCO Institute for Education, Hamburg, Education for International Understanding under Conditions of Tension, Edited by H.Serden, Publications on Education for International Understanding, No. 6, Hamburg o.J.; UNESCO Institute for Education, Hamburg, The Associated Schools Project at the Primary Level, Study of other countries and other cultures in promoting education for international understanding, Report and recommendations of the international seminar organized by the UNESCO Institute for Education in association with the United Kingdom National Commission for UNESCO, Cheltenham, 7th-17th August, 1966, Edited by G.Scotney, Publications on Education for International Understanding, No.10, Hamburg 1967; UNESCO, International understanding at school, An account of progress in UNESCO's Associated Schools Project, Published in 1965 by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation, Place de Fontenoy, Paris 7e; Institut de l'UNESCO pour l'Education, Hambourg, L'éducation pour la compréhension internationale face aux tensions intergroupes, Rapport et recommendations du Seminaire international organisé conjointement par l'institut de l'UNESCO pour l'Education, Fraternité Mondiale et la Commission Nationale suisse pour l'UNESCO à Fribourg du 20 juillet au 2 aout 1964, Présenté par J.Roucaute, Education pour la compréhension internationale, No. 8, Hambourg 1965

Bei der näheren Betrachtung der Begriffserklärung "Internationale Erziehung" fällt auf, daß eine enge inhaltliche Verbindung zu dem Lernziel "Emanzipation" besteht. "Geht man davon aus, daß eine internationale Verständigung um so leichter gelingen kann, je mehr Formen einer sich im internationalen und nationalen Bereich vermittelnden Fremdbestimmung abgebaut werden können, dann wäre internationale Erziehung als der Versuch zu verstehen, Kinder und Jugendliche mit Kenntnissen und Fähigkeiten auszurüsten, die notwendig erscheinen, um ihren Anspruch auf Selbstbestimmung- der ja zugleich Anspruch aller Menschen ist und auch so verstanden werden muß- in kompetenter und solidarischer Weise vertreten zu können."[1]

Als notwendige Voraussetzung für eine internationale Verständigung wird in der Begriffserklärung der Abbau von Frembestimmung genannt; die Hauptkomponente des allgemeinen Lernziels "Emanzipation" war ebenfalls der Abbau von Fremdbestimmung.

Auch das Lernziel "Kritikfähigkeit" findet sich in der Zielsetzung des Curriculums "Erziehung zur Internationalen Verständigung" wieder. Zusammen mit dem Hinweis, daß sich die Entwicklung des Curriculums an gesellschaftlichen Problemstellungen (z.B. gesellschaftliche Barrieren) orientiert, wird eine Forderung gestellt, aus der hervorgeht, daß das Curriculum mehrere Antworten hinsichtlich dieser Fragestellungen zuläßt.

---

1 Deutsche UNESCO-Kommission (HG), Internationale Erziehung, Vorschläge zur Entwicklung eines Curriculum "Internationale Erziehung" an UNESCO-Modellschulen, Vorgelegt von J.Zimmer, Köln 1973, S.6

Die Entwicklung eines Curriculums durch die UNESCO soll "die Möglichkeiten eröffnen, die Behandlung solcher in der Regel kontroverser Fragen im Curriculum unter internationaler Perspektive vorzunehmen und international verfügbare Erfahrungen und alternative Vorstellungen ihrer Lösungen einzubeziehen."[1]

Bei der Untersuchung der verschiedenen Ansätze des Gesamtcurriculums läßt sich feststellen, daß im Laufe der Zeit ein Wandel in der inhaltlichen Bestimmung eingetreten ist.[2]

Ursprünglich gingen UNESCO-Pädagogen von der Überzeugung aus, daß Konflikte zwischen den Völkern vorwiegend aus der Unkenntnis der Lebensformen der anderen und der Selbstüberschätzung der eigenen Qualitäten resultierten.[3] Dementsprechend waren auch die pädagogischen Bemühungen, die auf eine Verständigung zwischen den Gruppen und Völkern zielten, primär auf den kognitiven Bereich ausgerichtet. Angesichts der Tatsache aber, daß Vorurteile nicht allein auf mangelnde Einsichten, sondern auch auf Einstellungen im affektiven Bereich zurückzuführen sind, erschien es notwendig, bei der Weiterentwicklung des Curriculums neben kognitiven gleichermaßen auch affektive Komponenten zu berücksichtigen.

---

1 Deutsche UNESCO-Kommission, a.a.O., S.6

2 Vgl. M.Lachs, a.a.O., S.21

3 Vgl. M.Lachs, a.a.O., S.8

5.2.2 Ziele des "Sozio-Affektiven Curriculums" (Teil des Gesamtcurriculums "Education of International Understanding")

Der letzten Forderung entspricht in hohem Maße ein Curriculumansatz, der erst vor kurzem erarbeitet und bereits evaluiert wurde.[1] Inhalte dieses Ansatzes lassen sich auch auf die vorliegende Thematik übertragen, die Lernziele Kritikfähigkeit und Emanzipation im Hinblick auf den Abbau von Vorurteilen zu verwirklichen. Die Grundlagenziele, auf die sich die Inhalte des "Sozio-Affektiven Curriculums" beziehen, kann man auch auf die von uns gesetzten allgemeinen Lernziele übertragen.

Diese Grundlagenziele lauten:

"- Verständnis für rationales und irrationales Verhalten;
- Einsicht in und Verständnis für die Quellen individueller Unterschiede;
- Sensitivität und Sensibilität für sich selbst, eigenes Verhalten;
- Verständnis der Wahrnehmungs- und Kommunikationsprozesse;

---

1 Vgl. UNESCO Institute for Education, Hamburg, Education for International Understanding, Units of a Socio-Affective Curriculum (Experimental Version, April 1973), Edited by D.Wolsk/H.M.Müller-Wolf, Workshop Documentation PRG 3.01/II; Diese Curriculumeinheit lag bei der Abfassung meiner Arbeit noch nicht in Buchform vor. In einigen Aufsätzen ist aber schon eine Auswertung dieser Einheit vorgenommen worden; die Einheit wird in Veröffentlichungen als "Sozio-Affektives Curriculum" bezeichnet.

- Verständnis der Lernprozesse und der damit verbundenen Veränderungen menschlichen Verhaltens;
- Einsicht in und Erleben von Autonomie und Abhängigkeit."[1]

Werden diese Ziele im Unterricht konsequent verfolgt, so ist die Wahrscheinlichkeit sehr groß, daß Vorurteile gegenüber anderen Gruppen und der eigenen Gruppe abgebaut werden können.

Die schulische Durchführung dieses Ansatzes ist durch einen stark schülerzentrierten Unterricht charakterisiert. Der Lehrer hat in der Regel nur die Aufgabe, Lernsituationen zu schaffen, in denen die Schüler Selbstaktivität entwickeln und zugleich über die Lernziele mitbestimmen.[2]

In einem Überblick läßt sich der Curriculumansatz durch zehn Elemente beschreiben:

" (1) S o z i a l w i s s e n s c h a f t e n und andere Wissenschaften, die sich auf das Verhalten der Menschen beziehen, werden in das Schulcurriculum einbezogen - jedoch nicht als trockener Lernstoff, sondern als eigene Erfahrung.

(2) Klasse, Schule und Gemeinde - überhaupt das gesamte soziale Umfeld des Schülers - geben den Hintergrund für die Erfahrung individueller und sozialer Prozesse menschlichen Verhaltens ab. ...

---

1 H.M.Müller-Wolf, Soziales und affektives Lernen als Grundkomponenten eines Curriculum "Internationale Erziehung", in: Die Deutsche Schule, 66/1974/6, Sonderdruck, S.442

2 Vgl. H.M.Müller-Wolf, Soziales und affektives Lernen als Grundkomponenten einer Erziehung zur Internationalen Verständigung, in: UNESCO Modellschulen, a.a.O., S.83

(3) Erfahrungssituationen bilden die Grundlagen für nicht vorstrukturierte Diskussionen und Folgeaktivitäten. Die Schüler lernen so, vom beschreibenden zum analytischen Niveau kognitiver Prozesse zu gelangen, d.h. zu generalisieren, Beziehungen zwischen spezifischen Situationen in der Klasse und allgemeinen Problemen der sozialen Praxis einer bestimmten Gesellschaft herzustellen. ...

(4) Analyse von Entscheidungsprozessen: ... Unterschiede im Entscheidungsverhalten zwischen einzelnen Schülern, die Rolle der Information bei Entscheidungsprozessen, unterschiedliche Gefühlsreaktionen beim Treffen sicherer oder riskanter Entscheidungen, die Bedeutung positiver und negativer Antworten durch andere (tatsächliche, vorgestellte und vorweggenommene) auf die Sequenz von Entscheidungsprozessen werden erfahrbar gemacht.

(5) Sensitivität und einfühlendes Verständnis: ... Zugleich handelt es sich dabei um eine Fähigkeit, die gelernt werden kann, indem sich der Schüler z.B. auf die Gesamtheit verbaler und non-verbaler Botschaften konzentriert, die von anderen kommen, und seine Sensitivität dafür erhöht.

(6) Einerseits wird schon vorhandenes Wissen neu angewendet. Bei der Diskussion der Erfahrungssituationen entdecken die Schüler z.B. häufig, daß Entscheidungen leichter fallen und mit weniger Angst verbunden sind, wenn sie mehr Informationen und Verständnis für die konkrete Situation haben . ... Weiterhin geht es darum, intrinsische Motivation und forschendes Lernen beim Schüler zu fördern. ...

(7) Der L e h r e r i s t i n e i n e r n e u e n R o l l e: Er ist Lernender, Mituntersucher, Kollege-Mitglied eines "lernenden Systems", einer lernenden Gruppe. ...

(8) T r a n s p a r e n t e s R o l l e n v e r h a l t e n in der Klasse: Der Lehrer kann so im Verlauf der Erfahrungssituationen und der damit verbundenen Diskussions- und Projektarbeit die einschränkende und depersonalisierende Rolle des "Herr Lehrer" fallen lassen. ...

(9) V e r b e s s e r u n g k o m m u n i k a t i v e r u n d k o o p e r a t i v e r F ä h i g k e i t e n: In Diskussionen und schriftlichen Ausführungen, die den Erfahrungssituationen folgen, lernen die Schüler (über) ihre persönlichen und mit anderen geteilten Erfahrungen zu kommunizieren. ...

(10) V e r b e s s e r u n g d e s G r u p p e n k l i m a s u n d d e r A r b e i t s a t m o s p h ä r e: Wegen der Neuigkeit des Ansatzes sind Schüler bei den ersten Einheiten und Erfahrungssituationen dieses Curriculumansatzes verständlicherweise etwas argwöhnisch gegenüber dem Lehrer. Deshalb ist es erforderlich, daß die Methode dieses Ansatzes selbst in der Klasse diskutiert wird. Diese Art einer gemeinsamen Prozeßanalyse durch Schüler und Lehrer erweist sich als hilfreich dafür, eine lernende Gruppe zu schaffen und die Barrieren zwischen Lehrern und Schülern zu überwinden."[1]

---

1 H.M.Müller-Wolf, Soziales und affektives Lernen als Grundkomponenten eines Curriculum "Internationale Erziehung", a.a.O., S.443 und S.444

Eine externe und interne Evaluation des Curriculums an 582 Schülern in 20 Klassen aus 7 europäischen Ländern zeigt deutlich positive Befunde. So wurden durch das Curriculum Verbesserungen u.a. erreicht in den Bereichen: Schulleistung, Diskussionsniveau, Interesse am Unterrichtsgeschehen, Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern und vor allem in dem Selbstverständnis von Lehrern und Schülern.[1]

5.2.3 Probleme bei einer Übernahme des "Sozio-Affektiven Curriculums" für die Hauptschule

Das "Sozio_Affektive Curriculum" ist m.E. von der Zielsetzung her grundsätzlich dazu geeignet, vorurteilsvolle Einstellungen bei Hauptschülern abzubauen. Der Erfolg dieses Curriculums hängt aber weitgehend davon ab, inwieweit im gesamten schulischen und außerschulischen Bereich die pädagogischen Maßnahmen des Curriculums unterstützt werden. Eine Behandlung der Vorurteilsproblematik, die sich nur auf einige Stunden im Gesamtunterricht der Hauptschule beschränkt, ist kaum dazu geeignet, bei den Schülern wirksame Ansätze zum Vorurteilsabbau zu bilden. Bei der Auswahl der pädagogischen Maßnahmen, die darauf zielen, vorurteilsvolle Einstellungen abzubauen, erscheint es vor allem wichtig, Abhängigkeiten der Vorurteilsbildung vom sozialen Feld zu berücksichtigen.

Untersuchungen haben ergeben, daß die Vorurteilsbildung wesentlich abhängig ist:

a) vom Zeitpunkt des Erlernens
b) vom Verhalten der Bezugsgruppen.

---

1 Die genaue Aufschlüsselung der Ergebnisse findet sich in: H.M.Müller-Wolf, a.a.O., S.444 u.S.445

Daraus folgt, daß eine wirksame Erziehung zum Vorurteilsabbau

a) recht früh einsetzen
b) verschiedene Bezugsgruppen erfassen

muß.

Ziele des "Sozio-Affektiven Curriculums" wären demnach zu verfolgen bei:

1. Schülern im
   a) Vorschulbereich[1]
   b) Primarbereich
   c) Sekundarbereich

---

1 Vgl. folgende Veröffentlichungen, die sich auf den Abbau von Vorurteilen im Vorschulalter beziehen:
G.Spöhring, Abbau von Vorurteilen im Vorschulalter, in: Westermanns Pädagogische Beiträge, 26/1974/3, S.150-S.154;
D.Hauer, B.Kraak, I.Lemmer, Emotionales und soziales Verhalten im Vorschulalter, in: Mitteilungen und Nachrichten des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung, 1971/61-62, S.48-S.53;
J.E.Moyer, Bases for World Understanding and Cooperation, Suggestions for Teaching the Young Child, Background Paper III, Prepared with the assistance of the Longview Foundation for the ASCD World Conference on Education at Asilomar, California, March 5-14,1970, sponsored by the ASCD Commission on International Cooperation in Education, Edited by N.V.Overly, Washington 1970

2. Erziehern[1] in der
   a) Lehrerausbildung[2]
   b) Erwachsenenbildung[3]

Je mehr in den verschiedenen Bereichen auf den Abbau von Vorurteilen hingearbeitet wird, um so günstiger werden die Möglichkeiten, unsere Lernziele Kritikfähigkeit und Emanzipation in der Hauptschule zu realisieren.

---

1 Vgl. in diesem Zusammenhang: H.H.C.M.Christiaans/Joh. Hoogstraaten, Het stimuleren van het vermogen tot 'critisch denken' als doelstelling van oderwijs, in: Pedagogische Studiën, 50/1973/3, S.87-S.92; E.Elsaesser, Über die Bedeutung der Vorurteilsforschung für die Erziehungsberatung, in: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 18/1964/4, S.134-S.143; R.Gould, Der Erzieher in einem internationalen Zeitalter, in: Sonnenbergbriefe, 1969/49, S.XIV - S.XXIV

2 Vgl. in diesem Zusammenhang: S.Feldmann-Duda/K.Feldmann, a.a.O., S.27

3 Vgl. in diesem Zusammenhang: A.Mitscherlich, Revision der Vorurteile als Bildungsziel, Herausgegeben vom Deutschen Volkshochschulverband e.V., Deutscher Volkshochschultag 22.-25. November 1961 in Frankfurt, Grundfragen zur Volkshochschularbeit 15, Bonn 1961

Die Realisierung dieser Lernziele hängt aber auch von der Durchführung einer Curriculumrevision ab, die sich die Aufgabe setzt, vorurteilsfördernde Faktoren im bisherigen Curriculum aufzufinden.[1] In diesem Zusammenhang kann man als einen Ansatz einer solchen Curriculumrevision die Arbeit des Braunschweiger Schulbuchinstituts anführen.

Z.Zt. sind innerhalb der Hauptschule der methodischen Durchführung des offenen "Socio-Affektiven Curriculums" enge Grenzen gesetzt. Insbesondere die Stundenpläne und die Leistungsmessung müssen neu durchdacht werden, um die Strukturen für die Lernziele vorzubereiten.

Eine entsprechende Neuorientierung der bisherigen Curricula müßte u.a. folgende Perspektiven aufzeigen.[2]

Veränderung der Organisation der Inhalte schulischen Lernens:

- neben der Aufgliederung in Einzelfächern und Einzelstunden: Lernen im fächerübergreifenden Projektverfahren;

---

1 Vgl. in diesem Zusammenhang einen Fragebogen, der Grundlagen der intendierten Curriculumrevision aufzeigt: Questionnaire on Education for International Understanding, in: International Bureau of Education, Geneva, XXXI st session of the International Conference on Public Education Geneva 1968, International Understanding as an Integral Part of the School Curriculum, Research in comparative Education, Publication No.312, UNESCO, place de Fontenoy, Paris o.J., S.XI - S.XIII

2 Vgl. im folgenden: H.Becker u.a., Das Curriculum. Praxis, Wissenschaft und Politik, München 1975, S.241

- statt einseitiger Dominanz des kognitiven Lernbereichs: gleichberechtigtes Nebeneinander von kognitiven, affektiven und sozialen Lernprozessen.

Veränderung der Lehrerrolle durch neue Formen der Lehrerausbildung und -fortbildung:

- neben der Wissensvermittlung: Hilfe bei der Organisation von Lernprozessen der Schüler.
- neben der Arbeit im Klassenverband: Arbeit im Team bei der Vorbereitung und Durchführung von Unterricht.
- neben differenzierter Messung der Schülerleistungen: Förderung von Schülerinteressen und -aktivitäten.

Veränderung der Schülerrolle:

- statt resignativer oder blind aggressiver Pennälerhaltung: Aktivierung durch Entwicklung von Fähigkeiten zur Kommunikation, Interaktion und zum politischen Handeln.

Veränderung der Rolle der Schulaufsicht:

- Erweiterung des Handlungs- und Entscheidungsspielraums der Schulen und Lehrer.

Veränderung der Rolle der Wissenschaften:

- statt Konstruktion perfektionistischer Curriculum-Modelle: Entwicklung von Innovationsstrategien im schulischen Handlungsfeld zusammen mit Lehrenden und Lernenden.

Die aufgezeigten Perspektiven haben nur die Funktion eines Orientierungsrahmens. Dennoch könnte er idealtypisch und stufenweise eine heuristische Funktion sowohl bei curricularen Entscheidungen als auch bei der Gestaltung von Lernprozessen in der Hauptschule haben, die auf eine Minderung der Vorurteilsbildung zielen.

5.3 Fachspezifische Inhalte und Probleme

In den gültigen Lehrplänen für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen wird das Vorurteilsproblem lediglich in den Richtlinien für den Politikunterricht[1] ausführlich behandelt. In den Richtlinien für die anderen Fächer (Deutsch, Biologie, Mathematik u.s.w.) ist die Problematik nur punktuell thematisiert oder in einigen Lernzielen bzw. Inhalten impliziert.

---

1 Vgl. Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen, Richtlinien für den Politikunterricht, 2. Auflage, Düsseldorf 1974

5.3.1 Abbau von Vorurteilen im Bereich des Faches Politik[1]

Die neuen Richtlinien für das Fach Politik weisen in den Qualifikationen 3, 9 und 10 Zielsetzungen auf, die sich auch auf die Intention übertragen lassen, Vorurteile bei Schülern abzubauen.

---

1 Vgl. E.Barres, Die Vorurteilsproblematik in der politischen Bildung, Soziologische und sozialpsychologische Grundlagen, dargestellt am Beispiel des Rassenproblems, Opladen 1970; G.Beier, a.a.O., M.Bönsch/R.Silkenbeumer, a.a.O., Vgl. in diesem Zusammenhang: B.Claussen, Affekte und politische Bildung, Stichworte zu einem ungelösten Problem, in: Die Schulwarte, 27/1974/7, S.1-S.25; W.Göhring, Vorurteile und Diskriminierung im Unterrichtsfach der politischen Bildung - ein Beispiel aus der Schulpraxis, in: UNESCO-Kommissionen der Bundesrepublik Deutschland, Oesterreichs und der Schweiz (HG), Die UNESCO-Modellschulen, a.a.O., S.86-S.89; H.Hierdeis, Problemlösendes, produktives Denken im Geschichtsunterricht, in: Pädagogische Welt, 25/1971/1, S.25-S.45; K.Müller, Soziale Vorurteile-unser Verhältnis zu den Gastarbeitern (Klasse 8, Hauptschule), in: Bundeszentrale für politische Bildung (HG), Probleme Friedenserziehung, Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Heft 90, Bonn 1970, S.117-S.126; P.Schulz-Hageleit, Denken lernen im Geschichtsunterricht, in: Westermanns Pädagogische Beiträge, 26/1974/4, S.203-S.212; F.Vogl, Stereotypen und kollektive Vorurteile und ihre Behandlung in der politischen Bildung, in: Hessische Blätter für Volksbildung, 15/1965/5, S.373-S.382; J.Weber, Politischer Idyllismus; Formen, Folgen und Ursachen eines politischen Einstellungsmusters, in: Beilage zur Wochenzeitung, Das Parlament, B26/73

Diese Qualifikationen lauten:

"Qualifikation 3 Fähigkeit und Bereitschaft, sprachliche und nichtsprachliche Kommunikation auf ihren ideologischen Hintergrund hin zu durchschauen.
...
Qualifikation 9 Fähigkeit und Bereitschaft, in unterschiedlichen sozialen Gruppen mitzuarbeiten, dabei Belastungen auszuhalten, Möglichkeiten zur Selbstverwirklichung zu nutzen und Toleranz zu üben.

Qualifikation 10 Fähigkeit und Bereitschaft, Vorurteile gegenüber anderen Gruppen und Gesellschaften abzubauen, die Bedingungen ihrer Andersartigkeit zu erkennen, für eine gerechte Friedensordnung und für die Interessen benachteiligter Gruppen und Völker einzutreten."[1]

Durch die Qualifikation 3 wird eine Erhöhung der Sprachkompetenz des Schülers angestrebt. Absicht dieser Qualifikation ist es, daß der Schüler lernt, sowohl sich sprachlich differenziert auszudrücken als auch Informationen differenziert wahrzunehmen.

Eine erhöhte Sprachkompetenz kann sich positiv auf den Abbau von Vorurteilen auswirken, denn je differenzierter Informationen aufgenommen und weitergegeben werden, um so geringer wird die Gefahr einer Weiterentwicklung von Vorurteilen durch sprachliche Verständigungsprobleme.

---

1 Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen, Richtlinien für den Politikunterricht, a.a.O., S.30, Anmerkung: Hervorhebung im Orginal

Die Qualifikation 9 zielt vor allem auf eine Toleranz gegenüber der eigenen Gruppe, die Qualifikation 10 mehr auf eine Toleranz gegenüber anderen Gruppen. Während die Qualifikation 9 mit ihren abgeleiteten Lernzielen grundsätzlich den Lernzielen Emanzipation und Kritikfähigkeit entspricht, sind Lernziele aus der Qualifikation 10 nur teilweise übertragbar. Das Lernziel 10.3.3, ein Lernziel II.Ordnung, steht nämlich im Widerspruch zur Qualifikation 10.

"10.3 Fähigkeit und Bereitschaft, für Gerechtigkeit und Frieden im innergesellschaftlichen wie im Bereich internationaler Beziehungen einzutreten."[1]
(Lernziel I.Ordnung)

"10.3.3 Bereitschaft, die für die Notwendigkeit der internationalen Sicherheit erforderlichen Verhaltensleistungen zu erbringen (Bereitschaft zu Wehrdienst, sozialen Diensten, Entwicklungsdienst)."[2]
(Lernziel II.Ordnung)

Vorurteile gegenüber bestimmten Gruppen lassen sich beim Schüler vermindern, indem man versucht, im Unterricht die Unzulässigkeit von Heterostereotypen im Sinne von Freund-Feindbildern bewußt zu machen.

---

1 Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen, Richtlinien für den Politikunterricht, a.a.O., S.29; Anmerkung: Hervorhebung im Original

2 Der Kultusminister des Landes-Nordrhein-Westfalen, Richtlinien für den Politikunterricht, a.a.O., S.29

Erzieht man die Schüler zu einer Bereitschaft zu sozialen Diensten, d.h. zu einer Bereitschaft, sich u.a. auch für Gruppen mit vorwiegend negativ behafteten Heterostereotypen einzusetzen (z.B. Gastarbeiter, Obdachlose, Umsiedler u.s.w.), so werden mit großer Wahrscheinlichkeit bestehende negative Heterostereotypen gegenüber diesen Gruppen verringert.

Erzieht man demgegenüber die Schüler ohne kritische Hinterfragung zu einer Bereitschaft zum Wehrdienst (10.3.3), so werden negative Bilder von bestimmten Gruppen nicht verringert sondern eher verstärkt. Eine stärkere Verfestigung ist vor allem deshalb zu erwarten, weil in den Legitimationen des Wehrdienstes oft auf F e i n d b i l d e r hingewiesen wird.

5.3.2 Abbau von Vorurteilen im Bereich weiterer Unterrichtsfächer

Neben dem Politikunterricht bestehen für den Lehrer auch in allen anderen Unterrichtsfächern Möglichkeiten, bei Schülern einen Abbau von bestimmten Vorurteilen zu bewirken. Wird ein Vorurteilsabbau im Unterricht interdisziplinär verfolgt, so läßt sich wahrscheinlich das allgemeine Vorurteilspotential des Schülers verringern.

Im folgenden wird untersucht, welche speziellen Möglichkeiten sich in verschiedenen Fächern der Hauptschule im Hinblick auf einen Abbau von Vorurteilen zeigen. Diese Ausführungen können im Rahmen dieser Arbeit nur umrißhaft sein.

Biologie[1]

Zu einem wichtigen Inhaltsbereich des Biologieunterrichts gehört die Behandlung des Zusammenlebens und der Beziehungen zwischen den Lebewesen.[2] "Die Gebiete der Lebensgemeinschaften, der Ökologie und der Ethologie sind hier ebenso eingegliedert wie Formen und Probleme des Zusammenlebens des Menschen mit Pflanzen und Tieren und der Menschen miteinander."[3]

Die primäre Aufgabe des Biologieunterrichts im Hinblick auf den Abbau von Vorurteilen kann darin bestehen, Schüler mit der Problematik des Rassenbegriffs zu konfrontieren. Die Schüler sollen erkennen, daß der Rassenbegriff "gegen ein individualtypologisches Mißverständnis geschützt werden (muß), bei dem Einzelmenschen pauschal sogenannte 'Rassenmerkmale' zugeschrieben werden."[4]

Wird das Rassenthema im Biologieunterricht unter diesem Aspekt behandelt und methodisch variabel durch Informationsbreite (Quellenstudium u.a.) bei wechselnden Sozialformen (Gespräch, Diskussion, Gruppenarbeit, Medien) gestaltet, so lassen sich mit hoher Wahrscheinlichkeit Rassenvorurteile bei Schülern abbauen.

---

1 Literaturhinweise zur unterrichtspraktischen Durchführung des Themas "Vorurteil" im Fach Biologie finden sich bei: U.Kattmann, Die Einstellung elfjähriger Schüler zu fremden Rassen, Empirische Untersuchungen und didaktische Konsequenzen, in: Westermanns Pädagogische Beiträge, 26/1974/5, S.262-S.264

2 Vgl. Richtlinien und Lehrpläne für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen, Heft 32, Düsseldorf 1973,S.BI/2

3 Richtlinien und Lehrpläne ..., a.a.O., S.BI/2

4 U.Kattmann, a.a.O., S.255

Deutsch[1]

Eine Analyse der Richtlinien für das Fach Deutsch zeigt, daß Lernziele dieses Faches in besonderer Weise dazu geeignet sind, einen Vorurteilsabbau bei Schülern zu begünstigen. Den Zielen ist gemeinsam, daß sie eine erhöhte Sozial- und Sprachkompetenz des Schülers anstreben.

Im einzelnen lauten die Ziele:

"D e r S c h ü l e r s o l l l e r n e n,
als Produzent:

- seine Intentionen sprachlich zu verwirklichen;
- die Hörer-/Lesererwartung zu kennen und einzuschätzen;
- die Wirkungen sprachlicher Mittel zu erproben und einzuschätzen;
- Sachverhalte, Vorgänge, Probleme u.a.m. gegenstands-situations- und hörer-/leserbezogen zu formulieren;
- eigene und fremde Rollen einzuschätzen, Rollen zu übernehmen bzw. sich sprachlich von ihnen zu distanzieren.

als Rezipient:

- sich als Hörer/Leser auf Sprecher/Schreiber einzustellen;

---

1 Vgl. in diesem Zusammenhang: W.Ingendahl, Grundgedanken zu einer Energetischen Sprachdidaktik im Rahmen emanzipatorischer Erziehung, in: Muttersprache, 82/1972/5, S.299-S.305; D.E.Siebert (HG), Informieren Lexika objektiv?, Eine Unterrichtsreie in 10 Lektionen, in: Kontrast, Informationen für Junge Lehrer und Erzieher, 3/73

- sich seiner Hörer-/Leserrolle bewußt zu werden und seine Erwartungsintentionen in der Hörer-/Leserrolle zu behaupten;
- die Intention des Sprechers/Schreibers, die sprachliche Realisierung im Text und die sprachlich vermittelte Realität zu erschließen;
- seine Erwartungen in der Hörer-/Leserrolle mit der Sprecher-/Schreiberabsicht und der Textwirkung zu vergleichen und Übereinstimmung oder Distanz zu artikulieren;
- die Sprecher-/Schreiberabsicht, deren sprachliche Realisierung in Text, Textwirkung und Hörer-/Leserwartung als abhängig von individuellen, situativen und sozialen Voraussetzungen zu erkennen."[1]

Wenn der Lehrer diese Ziele im Deutschunterricht verfolgt, indem er kritische Textanalysen durchführt, Wirkweisen der Medien (Zeitungen, Fernsehen u.a.) transparent macht, "Sprecherstrategien"[2] vermittelt und "metakommunikativ"[3] die Unterrichtsprozesse mit den Schülern reflektiert, gewinnen die Schüler vermutlich eine stärkere kritische Einstellung gegenüber Informationen, die aus der Umwelt auf sie einwirken.

---

1 Richtlinien und Lehrpläne für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen, a.a.O., S.D/4

2 Vgl. K.R.Wagner, Sprecherstrategien, in: D.Bosch, a.a.O., S.75-S.123

3 Vgl. K.H.Schäfer/K.Schaller, a.a.O., S.205-S.208

Grundlegendes Ziel dieses Unterrichts ist es, Schüler in die Lage zu versetzen, Informationen anhand bestimmter Kriterien zu hinterfragen und zu überprüfen. Die erworbenen Kenntnisse erleichtern dem Schüler das Auffinden von Vorurteilen; dadurch kann eine Abwehrhaltung gegenüber diesen Vorurteilen bestärkt werden.

Ein Beispiel für diese Zielsetzung soll den beabsichtigten pädagogischen Prozeß konkretisieren:

"5. V e r s c h l e i e r n

Z u m N a c h d e n k e n 5.1.

"S a g e n S i e i m m e r, w a s S i e d e n k e n?" 5.1.1.

Das fragte ein 13jähriger Junge den Regierenden Bürgermeister von Berlin, Klaus Schütz.
Was meint ihr zu der Frage?
Muß man immer sagen, was man denkt?

E i n I n t e r v i e w 5.1.2.

Auf die Frage nach dem Ergebnis seiner Verhandlung antwortet ein Politiker: "Die Zusammenkunft fand in freundlicher Atmosphäre statt. Wir haben uns in aller Offenheit über die vielfältigen Probleme unterhalten und sind zu der Auffassung gekommen, daß es notwendig ist, weiter im Gespräch zu bleiben." Solche Beispiele könnt ihr häufiger in Rundfunk- oder Fernsehinterviews finden.

Welche Informationen erhält der Hörer oder Zuschauer?
Welche Absicht hat der Redner bei seiner Antwort verfolgt?
Könnt ihr auffällige sprachliche Mittel nennen, die dieser Absicht dienen?

Techniken des Verschleierns 5.2.

-Verschweigen,weglassen:	Das, was nicht gesagt wird, ist häufig das Wichtigste.
-Hervorheben von Vorzügen:	Genannte Vorzüge können über Nachteile hinwegtäuschen.
-Herunterspielen von Nachteilen:	Negatives wird häufig verharmlost.
-Ablenken auf andere Fragen:	Es ist wirksam, Aufgeschlossenheit und Verständnis für andere Fragen zu zeigen; damit wird von dem gestellten Problem abgelenkt.
-Auf eine kompetentere Autorität verweisen:	Sich dumm zu stellen oder als nicht informiert oder inkompetent auszugeben, schützt vor dem Vorwurf der Aussageverweigerung.
-Um die Sache herumreden:	Mit großem Wortschwall werden oft Informationen angekündigt, dann aber nicht gegeben.
-Leerformeln benutzen:	Durch Leerformeln kann man vermeiden, Informationen zu geben, Sachverhalte zu vertuschen.
-Mit Fragen antworten:	Mit Fragen antworten, also Fragen zurückzugeben, kann Unwissenheit verschleiern.
-Keine eindeutige Beurteilung:	Statt eindeutig mit 'Ja' oder "Nein" zu antworten, werden häufig verschleiernde Ersatzformeln gebraucht.
-'Selektives Zitat', Schlagwort:	Eine Behauptung aus dem Zusammenhang herauszugreifen, kann das Gegenteil beweisen.
-Gebrauch von'Wir':	Übereinstimmung oder sogar Identifikation mit dem Hörer anstreben.

5.3. S i t u a t i o n e n

5.3.1. O b g e f r a g t o d e r u n g e f r a g t, d a s i s t e i n U n t e r s c h i e d!

(A ——→ B; A ←····· B)

a) Gerhard möchte gern mit Ina befreundet sein.
"Du, morgen gibt es einen Western im LUMINA."

b) "Warum rufst du denn nie mehr an oder kommst mal vorbei?" wird Udo von seiner Freundin gefragt.
"Ach, es ist immer so viel zu tun, da komme ich gar nicht dazu."

Gerhard und Udo verschleiern etwas.
Gerhard äußert sich aus eigenem Antrieb verschleiernd. Was könnte der Grund dafür sein?
Udo wird angesprochen und ist offensichtlich nicht bereit, offen zu antworten.
Warum wohl nicht?

5.3.2. A b s i c h t e n b e i m V e r s c h l e i e r n

-jemanden schonen, jemanden nicht wehtun wollen
-eigene Wünsche vorsichtig äußern
-Übereinstimmung vortäuschen
-sich einen eigenen Vorteil verschaffen wollen
-eine Sache nicht gefährden wollen
-etwas für sich behalten müssen: Schweigepflicht, Aussageverbot
-etwas nicht zugeben wollen, Fehlverhalten nicht offenbaren oder abschwächen
-Widersprüche zudecken
-für eine Sache werben

Z u m E r p r o b e n 5.3.3.

-Du wirst gefragt, ob dir eine Sache, ein Vorschlag, ein Geschenk gefällt.
-Du wirst eingeladen, hast aber keine Lust hinzugehen.
-Du wirst gefragt, warum du so spät nach Hause kommst.
-Du mußt jemanden von einem Mißgeschick in Kenntnis setzen.
-Du weißt, daß jemand todkrank ist. Er fragt dich, ob du meinst, daß er wieder gesund werden wird.
-Du willst jemandem durch eine Überraschung eine Freude bereiten.
-Du hast einen Plan, für dessen Ausführung es noch viele Unsicherheitsfaktoren gibt. Du wirst nach diesem Plan gefragt.
-Du möchtest jemandem sagen, daß du ihn gern hast.
-Du möchtest jemandem zu verstehen geben, daß du den Kontakt zu ihm abbrechen mußt.

Überlegt zu zweit, zu welcher dieser Situationen euch etwas einfällt, und spielt es vor!

Die Zuschauer achten auf die angewandten Verschleierungstechniken.
Welche Absichten wurden erkennbar?

V e r s c h l e i e r u n g s t e c h n i k e n 5.4.
d u r c h s c h a u e n

Die folgenden Ausdrucksweisen dienen oft dazu, eine klare, eindeutige Stellungnahme zu umgehen: 5.4.1.

-schließt nicht aus, daß ...
-stellt zur Diskussion, ob ...
-gibt zu bedenken, daß ...

-läßt offen, ob ...
-zeigt sich nicht abgeneigt ...
-will dafür eintreten, daß ...
-unterstützt die Auffassung, daß ...
-hält es für fraglich, ob ...
-hält X nicht für das Hauptproblem.
-hält es für notwendig, daß ...
-weist nicht von der Hand, daß ...
-sieht sich z.Zt. nicht in der Lage ...
-verweist auf ...
-stimmt der Auffassung zu ... usw.

Ihr benutzt selbst die Ausdrucksweise 'Das ist nicht übel!'.
Überlegt euch dazu und zu einigen der oben genannten Beispiele Situationen!

5.4.2. So kann man's auch machen:'Die weitverbreitete Ansicht, das Baden in der Ostsee könne wegen des teilweise verschmutzten Wassers die Gesundheit gefährden, verweist Prof. Graßhoff ... in das Reich der Phantasie ... Im Vergleich zu den von Millionen bevorzugten Feriengebieten wie dei Adria (...), wo das Wasser nachweislich schmutzig sei, müsse dem Wasser vor der Ostseeküste ein hoher Grad an Reinheit bescheinigt werden...'
Aus: STERN Nr.35, August 1973, S.90

5.4.3. Verschleiernde Wörter: Arbeitgeber, Arbeitnehmer, Gastarbeiter ...

5.4.4. Verschleiernde Redensarten und Sprichwörter:
Der Klügere gibt nach.
'... denn es hat sich ja schon immer gezeigt:
Glück hat auf die Dauer nur der Tüchtige.'[1]

Fremdsprachenunterricht (Englisch)[2]

In der allgemeinen Begründung für das Unterrichtsfach Englisch in der Hauptschule wird darauf hingewiesen, daß das Beherrschen einer zweiten Sprache den weltweiten Zusammenhang der Gesellschaft fördert.[3]

"Die Kenntnis der zweiten Sprache hindert den Menschen daran, seinen eigenen sprachlichen und kulturellen Standort absolut zu setzen."[4]

Neben der fremden Sprache lernen die Schüler auch fremde Lebensgewohnheiten näher kennen. Das Beherrschen der Fremdsprache ermöglicht es den Schülern, Informationen mit Personen auszutauschen, mit denen sie vorher keine verbale Kommunikation führen konnten.

---

1 D.C.Kochan u.a. (HG), Sprache und Sprechen, Arbeitsmittel zur Sprachförderung in der Sekundarstufe I, 7. Schuljahr, Hannover 1974, S.17 ff
Vgl. in diesem Zusammenhang: D.C.Kochan u.a. (HG), Sprache und Sprechen, Arbeitsmittel zur Sprachförderung in der Sekundarstufe I, 7. Schuljahr, Lehrerband, Hannover 1974, S.54-S.57

2 Vgl. in diesem Zusammenhang: G.Keller, Erkenntnisse der Sozialpsychologie als Grundlage kulturkundlicher Didaktik, in: Praxis des neusprachlichen Unterrichts, 16/1969/3, S.276 ff

3 Vgl. Richtlinien und Lehrpläne für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen, a.a.O., S.E/3

4 Richtlinien und Lehrpläne für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen, a.a.O., S.E/3

Dieser Informationsaustausch kann einen Abbau bestehender Vorurteile gegenüber dieser Personengruppe begünstigen, da sich Einstellungen gegenüber der Fremdgruppe konkret überprüfen lassen.

Geographie

Auch der Erdkundeunterricht kann einen Beitrag zum Abbau von Vorurteilen bei Schülern leisten, denn das folgende allgemeine Ziel des Erdkundeunterricht läßt sich auf die Intention übertragen, Vorurteile von Schülern abzubauen. Der Erdkundeunterricht soll den Schüler "in die Lage versetzen, bestehende soziale und wirtschaftliche Disparitäten auf der Erde zu erkennen und ihre Lösung als gesellschaftliche Aufgabe aufzufassen."[1] Dieses Ziel ermöglicht eine rationale Analyse und damit den Abbau bestehender Vorurteile, speziell gegenüber Völkern aus den Entwicklungsländern. Als Zeitraum der Thematisierung des allgemeinen Ziels im Unterricht ist das 8.Schuljahr vorgesehen. Im einzelnen sollen dabei folgende Themen behandelt werden:

"8.1 Probleme der Überbevölkerung als eine der Ursachen sozialer und wirtschaftlicher Disparität
8.2 Überwindung der Disparität im sozialen und wirtschaftlichen Bereich durch Überwindung des Kolonialismus
8.3 Entwicklungshemmende Wirkungen überholter Kolonialstrukturen
8.4 Hilfe für die Dritte Welt als vordringliches Anliegen"[2]

Es ist in diesem Zusammenhang für den Lehrer aber auch möglich, als Rahmenthema die beiden deutschen Staaten BRD/DDR zu vergleichen.[3]

---

1 Richtlinien und Lehrpläne ..., a.a.O., S.GG/2
2 Richtlinien und Lehrpläne ..., a.a.O., S.GG/7
3 Vgl. Richtlinien und Lehrpläne ..., a.a.O., S.GG/7

Kunst[1]

Im gesamten Kunstunterricht der Hauptschule bieten sich Möglichkeiten, Vorurteile bei Schülern abzubauen. Diese Aufgabe kann er in erster Linie unter dem visuell-kommunikativen Aspekt[2] leisten.

Für das 7.Schuljahr ist im Rahmen des Kunst/Design-unterrichts das Projekt "Jugendzeitschrift" vorgesehen. In der Begründung dieses Projekts wird u.a. darauf hingewiesen, daß eine Analyse der Illustriertenpresse eine kritische Selbstreflexion bei den Heranwachsenden einleiten kann.[1] "Zeitschriften dieser Art eignen sich als Modellfälle, um auf eine Vermischung divergierender Funktionen hinzuweisen, z.B. die kommerzielle Nutzung subkultureller Tendenzen."[2] Besonderes Ziel dieser Unterrichtsthematik ist es, bei Schülern eine stärkere kritische Einstellung gegenüber B i l d i n f o r m a t i o n e n zu bewirken.

Mathematik

Da als eine wesentliche Aufgabe des Mathematikunterrichts die Entwicklung der Kombinations- und Abstraktionsfähigkeit angesehen wird[3], enthält der mathematische Unterricht in der Hauptschule ebenfalls Ansätze, Vorurteile bei Schülern abzubauen.

---

1 Vgl. in diesem Zusammenhang: H.Meyers, Kunst und/als Emanzipation, in: Zeitschrift für Kunstpädagogik, 1972/2, S.71-S.76

2 Vgl. in diesem Zusammenhang: D.Kerbs, Zum Begriff der ästhetischen Erziehung, in: Gesamtschulinformationen, 6/1972/3, S.46-S.60

3 Vgl. Richtlinien und Lehrpläne ..., a.a.O., S.M/2

Lernen Schüler Erkenntnisse aus der Mathematik (z.B. Wahrscheinlichkeitsrechnung) auf Sachgebiete des Lebens anzuwenden, so werden beim Schüler Voraussetzungen geschaffen, Informationen auf ihren Verallgemeinerungsgrad hin zu überprüfen. Dadurch kann eine unreflektierte Übernahme und Weitergabe von Stereotypen weitgehend eingeschränkt werden.

Musik

In der Zielsetzung der Richtlinien für den Musikunterricht sind weitere positive Möglichkeiten zum Abbau von Vorurteilen ablesbar. So ist es ein wesentliches Ziel des Musikunterrichts, rigide Einstellungen des Schülers gegenüber bestimmten musikalischen Erscheinungsformen abzubauen.

Der Musikunterricht hat "das Wahrnehmungsvermögen des Schülers zu differenzieren, milieubedingt einseitige Hörgewohnheiten abzubauen und den Schüler für die Vielfalt von Musik in ihren Klangeigenschaften, ihren Strukturen und ihren Wirkungsmöglichkeiten aufzuschließen, ihm zu einem höheren Grad an Bewußtheit und Kritikfähigkeit im Umgang mit Musik zu verhelfen und damit einem bloßen Konsumverhalten entgegenzuwirken, individuelle musikalische Fähigkeiten zu entwickeln, die dem Schüler bei der Wahl eines Instrumentes, einer Schallplatte, eines Buches über Musik, und bei der Beurteilung eines Musikstückes eine Hilfe bieten."[1]

---

1 Richtlinien und Lehrpläne ..., a.a.O., S.MU/3

Sport[1]

Auch der Sportunterricht kann zum Abbau von Vorurteilen beitragen, besonders von Schülern gegenüber Mitschülern. In der Regel resultieren diese Vorurteile aus einer Konkurrenzhaltung der Schüler untereinander. Im Sportunterricht haben Schüler, die in anderen Fächern eine Außenseiterrolle spielen (z.B. aufgrund von Sprachschwierigkeiten), Möglichkeiten, ihr negatives Fremdbild zu korrigieren. Positiv auf das Gruppenverhalten der Schüler wirken sich zumeist Mannschaftsspiele aus, da diese eine soziale Integration fördern.[2] In den Spielen wird das Konkurrenzdenken des einzelnen Schülers weitgehend abgebaut; im Vordergrund steht dann nicht das Individualinteresse, sondern das Gruppeninteresse.

---

1 Vgl. in diesem Zusammenhang: B.Barthlen, Sportunterricht und emanzipatorische Erziehung, in: Sportunterricht, 23/1974/9, S.298-S.302; R.W.Jones, "Konformismus, Vorurteile und Sport", in: UNESCO Institut der Jugend, 1964/17, a.a.O., S.23-S.26; S.Mielke/C.Brunkhorst, Emanzipatorisches Verhalten als angestrebtes Lernziel im Sportunterricht und Maßnahmen zur Verwirklichung, in: Sportunterricht, 23/1974/9, S.292-S.298

2 Vgl. Richtlinien und Lehrpläne ..., a.a.O., S.SP/5 Es wird hier darauf hingewiesen, daß Sport die soziale Integration fördert und eine positive Bedeutung für die Ausbildung von Gruppenverhalten hat.

5.4 Methodische (funktionale) Aspekte

Obwohl in allen Unterrichtsfächern der Hauptschule auf einen Abbau von bestimmten Vorurteilen hingearbeitet werden kann, ergeben sich dennoch relativ große Schwierigkeiten, wenn man bestehende vorurteilsvolle Einstellungen der Schüler ändern will. Dieses hängt damit zusammen, daß der Prozeß des Einstellungswandels ebenso wie der Prozeß der Einstellungsgenese außerordentlich komplex ist und von den unterschiedlichsten Faktoren abhängt, die zum Teil in Wechselwirkung stehen.

5.4.1 Grundzüge des Einstellungswandels

GERKEN ist der Meinung, daß man Einstellungen nur dann ändern kann, "wenn eine P r ä d i s p o s i t i o n zum Einstellungswandel vorhanden ist."[1]

Diese Prädisposition läßt sich u.U. erreichen durch den "Einsatz interpersonaler und gruppendynamischer Prozesse, die ihrerseits wiederum durch geplante Kommunikation oraler wie auch medialer Natur eingeleitet werden können."[2]

Auch nach KARSTEN geht einer Einstellungsänderung eine Disposition zum Einstellungswandel voraus. In ihrem Sammelreferat teilt sie den Prozeß der Einstellungsänderung in vier Phasen auf, wobei sie sich auf WATSON[3] bezieht.

---

1 G.Gerken, Stereotypen können verändert werden, Planungstechniken für den Wandel von Einstellungen, in: Zeitschrift für Kulturaustausch, 23/1973/3Vj., S.30

2 G.Gerken,a.a.O., S.30

3 Vgl. J.Watson, Some social and psychological situations related to change in attitude, Human Relations, 1950,3, 15-56, in: A.Karsten, a.a.O., S.7

Danach vollzieht sich ein Einstellungswandel in folgender Weise:

"1. eine Dispositon zur Änderung (predisposition to change) tritt auf,
2. die Einstellung wird zunächst in mehr allgemeiner Weise geändert,
3. die Aufmerksamkeit fällt darauf, dass unter diesen Umständen spezielle Einstellungen inkonsequent sind; man ändert auch diese, und
4. die neue Einstellung wird verstärkt (reinforcement)."[1]

Eine Disposition zur Einstellungsänderung läßt sich beim Individuum u.a. dadurch erreichen, daß man es in einer neuen Situation mit Einstellungen konfrontiert, die seinen bisherigen widersprechen.[2]

Durch das Aufeinandertreffen der verschiedenen Einstellungen wird beim Individuum eine Dissonanz erzeugt. Nach der Dissonanztheorie, die im wesentlichen auf FESTINGER [3] zurückgeht, ist es ein Grundstreben des Menschen, auftretende Dissonanzen zu beseitigen.[4]

---

1 A.Karsten, a.a.O., S.7

2 Vgl. A.Karsten, a.a.O., S. 7

3 Vgl. L.Festinger, A theory of cognitive dissonance, New York 1957

4 Vgl. L. Bittlinger, Interessen · Einstellungen · Werte, Die Thematisierung der motivationalen und affektiven Seite des Unterrichts aus lerntheoretischer Sicht, in: Blätter für Lehrerfortbildung 26/1974/11, S. 403

Will der Einzelne in seinem psychischen Feld eine Konsistenz (Konsonanz) herstellen, so ergeben sich zwei Möglichkeiten auf dissonante Informationen zu reagieren:

"1. Die Anforderung (= Information, der Verf.) wird ignoriert,
- wird als unwichtig abgetan,
- wird auf nicht akzeptable Annahmen zurückgeführt und abgelehnt.

2. Die Anforderung (= Information, der Verf.) wird akzeptiert.
- die eigene Einstellung (zu dem dissonanten Ereignis) wird verändert, so daß wieder 'Konsistenz' (Übereinstimmung) herrscht."[1]

Nach dieser Theorie können gleicher Kommunikator und gleicher Kommunikationsinhalt bei verschiedenen Rezipienten unterschiedliche Reaktionen hervorrufen. Bewirken neue Informationen eine zu starke Dissonanz beim Individuum, so werden Abwehrhaltungen erzeugt,[2] die die bisherige Einstellung verstärken. Die Wirkung solcher Informationen, die eine Einstellungsänderung hervorrufen sollten, sich dann aber für das Individuum als zu stark dissonant erwiesen, wird als "Bumerang-Effekt" bezeichnet.[3]

---

1 L.Bittlinger, a.a.O., S.403

2 Vgl. L.Bittlinger, a.a.O., S.404

3 Vgl. in diesem Zusammenhang: H.Skowronek, Änderung von Einstellungen und Abbau von Vorurteilen, in: W.Strzelewicz, a.a.O., S.68 und S.69

Kommunikationsinhalte, die einen Einstellungswandel begünstigen, müssen nach GERKEN eine optimale Distanz zu dem gegenwärtigen Einstellungs-Ist haben.

Ist die Distanz zwischen dem Einstellungs-Ist und den neuen Informationen zu gering, so kommt es zu dem sogenannten Assimilationseffekt, d.h. der neue Kommunikationsinhalt wird unter der alten Einstellung subsumiert.

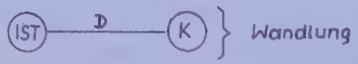
Ist dagegen die Distanz maximal bzw. zu groß, so tritt eine Kontrastwirkung ein, die zu einer Abwehrhaltung führt.

Ist die Distanz zwischen der alten Einstellung und dem neuen Kommunikationsinhalt optimal, so tritt ein Einstellungswandel ein, da die neue Information als glaubwürdiger und weniger fremd empfunden wird.

" Minimale Distanz

Maximale Distanz

Optimale Distanz



K = Kommunikations - Inhalt
D = Distanz

" [1]

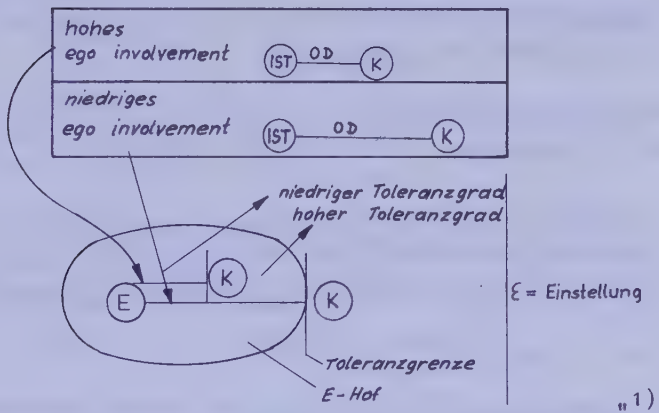
---

1 G.Gerken, a.a.O., S. 34

Nach GERKEN ist die Distanz zwischen dem neuen Kommunikationsinhalt und der bestehenden Einstellung besonders gering, wenn das Individuum die bestehende Einstellung für wichtig hält.

Die Distanz ist dagegen wesentlich größer, wenn das Individuum die bestehende Einstellung für relativ unwichtig erachtet.

" OD = Optimale Distanz



„1)

---

1 G.Gerken, a.a.O., S. 34

Als außerordentlich problematisch und schwierig erweist sich die genauere inhaltliche Bestimmung des Begriffes der optimalen Distanz. GERKEN führt zwar allgemein aus, daß die Variable "optimale Distanz" von der Zielgruppe und dem Kommunikationsinhalt abhängt,[1] im einzelnen geht er aber nicht auf spezielle Auswirkungen bestimmter Teilgrößen dieser Abhängigkeitsfaktoren ein.

Trotz dieses Mangels kann man den Ansatz GERKENs besonders aus schulpraktischen Erwägungen positiv werten. Durch die Aufgliederung der Beziehungen zwischen neuen Kommunikationsinhalten und bestehenden Einstellungen werden dem Unterrichtenden erste Anhaltspunkte dafür gegeben, welche Faktoren beim Einstellungswandel von grundlegender Bedeutung sind.

5.4.2 Konzepte zum Abbau vorurteilsvoller Einstellungen

Zum Abbau vorurteilsvoller Einstellungen sind bisher verschiedene methodische Ansätze entwickelt worden,[2] die sich inhaltlich um folgende drei Schwerpunkte gruppieren lassen:

---

1 Vgl. G.Gerken, a.a.O., S.34

2 Vgl. G.Beier, a.a.O., S.61-S.127; M.Bönsch, Aufklärung als Mittel des Abbaus von Vorurteilen, Unterricht als radikale Reflexion über Verhaltensweisen, in: Welt der Schule/Ausgabe Hauptschule 26/1973/4, S.121-S.128; M. Bönsch, Die Vorurteilsproblematik in der Schule- Didaktische Ansätze, in: Welt der Schule/ Ausgabe Grundschule 26/1973/2, S.41-S.50; M.Bönsch/R.Silkenbeumer, a.a.O., S.73-S.90; W.Faber, a.a.O., S.220-S.222; S.Feldmann-Duda/ K.Feldmann, a.a.O., S.25-S.27; E.Geckeler, a.a.O., S.491-S.494; S.George, a.a.O., S.296-S.298; H.Hanisch, Pädagogische Möglichkeiten des Abbaus kindlicher Vorurteile,in: Die Schulwarte 25/1972/6, S.20-S.32; H. Oblinger, a.a.O., S.204 -S.206; G.Spöhring, a.a.O., S.152-S.154; Unesco Institute for Education, Hamburg, The Use of Audio-Visual Aids in Education for International Understanding, Report and recommendations of the international seminar organized by the Unesco Institute for Education in association with the Hungarian National Commission for UNESCO,Budapest,27th July-8th August, 1965,Edited by J.Bucknell,Publications on Education for International Understanding,No.9,Hamburg 1966

a) Abbau von Vorurteilen durch Information;
b) Abbau von Vorurteilen durch emotionale Einwirkung;
c) Abbau von Vorurteilen durch eine Kombination beider Beeinflussungsformen.[1]

SKOWRONEK nennt als einen wesentlichen Inhalt von informativen Programmen, die einen Abbau von ethnischen und rassischen Vorurteilen bewirken sollen, die "Klärung, worin eigentlich ethnische und rassische Unterschiede bestehen.

a) Zwischen verschiedenen ethnischen und rassischen Gruppen gibt es keine bedeutungsvollen Unterschiede, die konstant, d.h. biologisch bestimmt wären.

b) Tatsächlich bestehende, bedeutsame Unterschiede sind kulturell bestimmt und das Ergebnis der wechselseitigen Beziehungen zwischen den Gruppen.

c) Die individuellen Unterschiede i n n e r h a l b einer rassischen Gruppe sind größer als die durchschnittlichen Unterschiede z w i s c h e n verschiedenen ethnischen oder rassischen Gruppen."[2]

Im größeren Rahmen lassen sich bei Schülern vermutlich auf informativem Wege nur verbale Vorurteile abbauen.

---

1 Vgl. in diesem Zusammenhang: A.Karsten, a.a.O., S.8

2 H.Skowronek, a.a.O., S.64

Vorurteile, die sich im nicht-verbalen Bereich äußern (z.B. Gestik, Mimik u.s.w.), lassen sich wahrscheinlich eher durch emotionale Einwirkungen korrigieren. Dieses hängt damit zusammen, daß informative Methoden mehr den kognitiven als den affektiven Bereich des Menschen ansprechen.

COOK[1] untersuchte verschiedene Programme des Vorurteilsabbaus und fand insgesamt sechs typische Formen heraus. In der Systematik dieser Programme zeigt sich, daß dem affektiven Bereich beim Vorurteilsabbau eine weitaus größere Bedeutung zugemessen wird als dem kognitiven.

"1. 'Information' vermittelt durch Vorträge oder nach Lehrbüchern besseres Wissen.

2. Die 'stellvertretende Erfahrungsmethode' benutzt Filme, Schauspiele, Romane und andere Mittel, um den Schüler zur Identifizierung mit Fremdgruppenmitgliedern zu bringen.

3. Die 'Gemeindeuntersuchungsmethode' lädt zu Exkursionen, Besuchen in fremden Wohnvierteln, Mitarbeit in sozialen Ausschüssen und Gemeindeprogrammen ein.

---

1 L.A.Cook (HG), College Programs in Intergroup Relations, Chicago, American Council on Education 1950, zitiert in: G.W.Allport, a.a.O., S.481 u. S.495

4. 'Ausstellungen, Volksfeste und Festaufzüge' bestärken die freundliche Einstellung zu Sitten von Minderheiten und zu unserem Erbe aus der Alten Welt.

5. Die 'Kleingruppenmethode'wendet viele Grundsätze der Gruppendynamik, auch Diskussionen, Soziodrama und Gruppen-Retraining an. Schließlich sieht

6. die 'individuelle Beratung' eine individuelle therapeutische Befragung und Beratung, vor."[1]

Diese Ausführungen geben zwar einen Überblick über verschiedene Methoden, vorurteilsvolle Einstellungen abzubauen, konkrete methodische Hinweise für eine Unterrichtsplanung finden sich hier aber nur in geringem Maße. Demgegenüber sind die methodischen Vorschläge HAHNs von größerer schulpraktischer Relevanz. Als pädagogische Maßnahmen zum Vorurteilsabbau schlägt er folgende Methoden vor:

Beobachtungsmethode
Befragungsmethode
Inhaltsanalysen
Spielmethode.[2]

"1. Beobachtungsmethode: Die Mitglieder sollen im täglichen Leben (Schulhof, Betrieb, Straßenbahn) beobachten, wie die Leute miteinander verkehren und welche Meinungen über andere Gruppen sie äußern.

---

1 G.W.Allport, a.a.O., S.481

2 Vgl. H.Hahn, Kann Jugendarbeit Vorurteile überwinden?, in: deutsche jugend, 7/1959, S.412-S.417, zitiert in: H.Skowronek, a.a.O., S.66

2. Befragungsmethode: Durch Aufsätze oder Gruppenaussprachen sollen die landläufigen Meinungen über ein bestimmtes Volk zusammengetragen werden.

3. Inhaltsanalysen: Mitglieder der Gruppe lesen Zeitungen, Illustrierte, Heftchen oder Bücher, oder sie besuchen Filme und berichten, wie andere Völker dort dargestellt wurden.

4. Spielmethode: Stegreifspiele sollen die 'typische' Eigenart verschiedener Völker (Arbeit, Telefonieren, Reise) zeigen oder auch die Art der Begegnungen mit Ausländern ('Herr Müller fährt nach Italien'; 'Stammtischgesprächen')."[1]

Diese Methoden begünstigen eine Selbsttätigkeit der Schüler; die Schüler werden mit Sachverhalten konfrontiert, die aus dem eigenen Erfahrungsbereich erwachsen. Dadurch wird ein größerer Lernspielraum für die Kinder geschaffen als durch eine abstrakte Problematisierung des Phänomens Vorurteil.[2] Werden die methodischen Hinweise HAHNs in Unterrichtsplanungen der Hauptschule miteinbezogen, verbessern sich die Möglichkeiten, bei Hauptschülern einen Abbau vorurteilsvoller Einstellungen zu bewirken.

---

1 H.Skowronek, a.a.O., S. 66

2 Vgl. in diesem Zusammenhang: B.Claussen, a.a.O., S.14

5.5 Taxonomische Ansätze für den Aufbau von Werthaltungen in Korrespondenz zum Abbau von Vorurteilen

5.5.1 Bezugsfelder der Taxonomie

Als Hilfsmittel zur Aufdeckung bzw. Operationalisierung von Lernzielen, die inhaltsmäßig unseren allgemeinen Lernzielen Kritikfähigkeit und Emanzipation entsprechen, bieten sich die Taxonomien an, die von der Forschungsgruppe um BLOOM entwickelt wurden.

Allgemein wird unter "Taxonomie" ein Klassifikationsschema verstanden, das zur "Einordnung von Lebewesen oder anorganischen Stoffen in systematische Einheiten aufgrund ihrer verwandtschaftlichen Beziehungen"[1] dient. Im Bereich der Lehrplantheorie versteht man unter "Taxonomie" ein Klassifikationsschema, das nach psychologischen Gesichtspunkten Lernziele hierarchisiert.[2] Anstoß zur Taxonomieentwicklung war insbesondere die Forderung nach sichereren Grundlagen für die Klassifikation von Testitems, die in Schulleistungstests verwandt werden sollten.[3]

---

1 H.Blankertz, a.a.O., S.147

2 Vgl. in diesem Zusammenhang: R.Messner, Funktionen der Taxonomien für die Planung von Unterricht, Kritische Anmerkungen zur Verwendung der Taxonomien von BLOOM, KRATHWOHL und ihren Mitarbeitern in didaktischen Entwicklungsprozessen, in: Zeitschrift für Pädagogik, 16/1970/6, S.756

3 Vgl. R.Messner, a.a.O., S.756

BLOOM und Mitarbeiter untersuchten dieses Klassifikationsproblem näher und stellten bei der Analyse von unterschiedlichsten Unterrichtszielen u.a. fest, daß sich Lernziele unter drei Bereiche subsumieren lassen. Es sind:

a) der kognitive Bereich (Wahrnehmung, Denken...)
b) der affektive Bereich (Interesse, Einstellung, ...)
c) der psychomotorische Bereich (manuelle Fertigkeiten, ...)[1]

Für den kognitiven und affektiven Bereich entwickelten sie spezielle Lernzielhierarchien (=Taxonomien), indem sie verschiedene Lernzielgruppen entsprechend ihrem Komplexitätsniveau zusammenfaßten. Die Taxonomie für den kognitiven Bereich reicht von einer einfachen Reproduktionsleistung bis zum komplexen Problemlöseverhalten, die Taxonomie für den affektiven Bereich vom einfachen Beachten eines Objekts bis zur Errichtung eines Wertsystems.[2] Im einzelnen sind die Taxonomien so strukturiert, daß jede höhere Klasse die niedrigere einschließt.[3]

---

1 Vgl. in diesem Zusammenhang: C.Möller, Die Bedeutung der Verhaltensmodifikation für affektives schulisches Lernen, Affektives Lernen in der traditionellen Schule und in der Schule von morgen, in: Unterricht heute, 21/1970/12, S.533

2 Vgl. R.Messner, a.a.O., S.755

3 Vgl. R.Messner, a.a.O., S.756

Kognitiver Bereich

"1.00 Kenntnisse (knowledge).
1.10 Kenntnisse konkreter Einzelheiten (knowledge of specifics). Fähigkeit, bestimmtes gelerntes Einzelwissen wiederzugeben.
1.11 Kenntnisse von Begriffen (knowledge of terminology). + Vertrautsein mit einer großen Zahl von Wörtern in ihrer üblichen Bedeutung.
1.12 Kenntnis einzelner Fakten (knowledge of specific facts). Kenntnis einzelner Ereignisse, Personen, örtlicher und zeitlicher Gegebenheiten. + Kenntnis der wichtigsten Merkmale einzelner Kulturen.
1.20 Kenntnis von Wegen und Mitteln für den Umgang mit konkreten Einzelheiten (knowledge of ways and means of dealing with specifics). + Kenntnis der Methoden zur Organisation, Untersuchung und Beurteilung von Gedanken und Sachverhalten.
1.21 Kenntnis von Übereinkünften (knowledge of conventions). + Kenntnis des korrekten Gebrauchs der Sprache in Wort und Schrift.
1.22 Kenntnis von Trends und Abfolgen (knowledge of trends and sequences). + Kenntnis der Stetigkeit und Entwicklung der amerikanischen Kultur.
1.23 Kenntnis von Klassifikationen und Kategorien (knowledge of classification and categories). + Vertrautsein mit vielen Zweigen der Literatur.
1.24 Kenntnis von Kriterien (knowledge of criteria). + Kenntnis der Kriterien für die Beurteilung von Freizeitbeschäftigungen.
1.25 Kenntnis der Methodenlehre (knowledge of methodology). + Kenntnis der wissenschaftlichen Methoden zur Bewertung von Konzeptionen aus dem Bereich des Gesundheitswesens.
1.30 Kenntnis des Allgemeinen und Abstrakten eines Bereichs (knowledge of the universals and abstractions in a field). + Kenntnis der leitenden Ideen, Schemata und Muster, nach denen Sachverhalte und Gedanken geordnet werden.
1.31 Kenntnis von Prinzipien und Generalisationen (knowledge of principles and generalizations). + Kenntnis der Hauptrichtungen und wesentlichen Charakteristika einzelner Kulturen.
1.32 Kenntnis von Theorien und Strukturen (knowledge of theories and structures). + Kenntnis der Haupttheorien über einzelne Kulturen.

G e i s t i g e F ä h i g k e i t e n u n d F e r t i g k e i t e n

2.00 Verstehen (comprehension)
2.10 Übertragung (translation) + Fähigkeit, in Symbolen dargestellte Beziehungen, wie z.B. Landkarten, Tabellen, Diagramme, mathematische Formeln u.s.w., verbal auszudrücken und umgekehrt.

2.20 Auslegung (interpretation) + Die Fähigkeit, verschiedene Arten gesellschaftlicher Daten zu interpretieren.
2.30 Extrapolation (extrapolation). + Fähigkeit, den weiteren Trennverlauf vorauszusagen.
3.00 Anwendung (application). + Fähigkeit, wissenschaftliche Prinzipien, Postulate und Theoreme auf neue Situationen anzuwenden.
4.00 Analyse (analysis).
4.10 Analyse von Elementen (analysis of elements). + Fähigkeit, stillschweigende Voraussetzungen zu erkennen.
4.20 Analyse von Beziehungen (analysis of relationships). + Fähigkeit, logische Fehler in Begründungszusammenhängen zu erkennen.
4.30 Analyse von ordnenden (leitenden) Prinzipien (analysis of organizational principles). + Fähigkeit, Form und Aufbau literarischer oder künstlerischer Werke als Mittel zum Verständnis ihrer Bedeutung zu erkennen.
5.00 Synthese (synthesis).
5.10 Schaffen einer einheitlichen Nachricht (production of a unique communication). + Fähigkeit, sich schriftlich auszudrücken und seine Gedanken und Aussagen gut zu ordnen.
5.20 Entwerfen eines Planes für bestimmte Handlungen (production of a plan, or proposed set of operations). + Fähigkeit, Verfahren zur Prüfung von Hypothesen vorzuschlagen.
5.30 Ableitung einer Folge abstrakter Beziehungen (derivation of a set of abstract relations). + Fähigkeit, auf Grundlage einer Analyse von Faktoren geeignete Hypothesen aufzustellen und diese beim Auftreten neuer Faktoren und Überlegungen entsprechend zu modifizieren.
6.00 Bewertung (evalution).
6.10 Urteile im Hinblick auf innere Klarheit (judgments in terms of internal evidence). + Fähigkeit, auf logische Fehler in Begründungszusammenhängen hinzuweisen.
6.20 Urteile im Hinblick auf externe Kriterien (judgments in terms of external criteria). + Der Vergleich bedeutender Theorien, Fakten und Probleme einzelner Kulturen.

A f f e k t i v e r B e r e i c h

1.00 Aufmerksamwerden, (Aufnehmen (receivin, attending).
1.10 Bewußtheit (awareness) + Bewußtheit für ästhetische Faktoren der Kleidung, Einrichtung, Architektur u.ä. zu entwickeln.
1.20 Bereitwilligkeit zur Aufnahme (willingness to receive). + Aufmerksamkeit, wenn andere reden- im persönlichen Gespräch, am Telefon, bei Audienzen.

1.30 Kontrollierte oder ausgewählte Aufmerksamkeit (controlled or selected attention). + Musik anhören mit der Unterscheidung hinsichtlich ihrer Tendenz und Bedeutung und mit dem Erkennen, wie die verschiedenen musikalischen Elemente und Instrumente zum Gesamteffekt beitragen.
2.00 Reagieren (responding).
2.10 Einwilligung ins Reagieren (acquienscence in responding). + Zustimmung zu Vorschriften des Gesundheitsamtes.
2.20 Bereitwilligkeit zum Reagieren (willingness to respond). + Zustimmend, aktiv und mit großen Interesse auf intellektuelle Reize reagieren.
2.30 Befriedigung beim Reagieren (satisfaction in response). + Freude darin finden, Bücher verschiedener Themen zu lesen.
3.00 Bewerten (valuing)
3.10 Annahme eines Wertes (acceptance of a value). + Wunsch, größtmögliche Gesundheit zu erhalten.
3.20 Bevorzugung eines Wertes (preference for a value). + Die Verpflichtung übernehmen, zurückhaltende Mitglieder einer Gruppe in das Gespräch mit einzubeziehen.
3.30 Verpflichtung (commitment) + Vertrauen in die Macht der Vernunft und in die Methoden des Experiments und der Diskussion.
4.00 Einordnen (organization). Diese Klasse ist gedacht als die eigentliche Klassifikation der Ziele, die den beginnenden Aufbau eines Wertsystems beschreiben.
4.10 Wertvorstellung (conceptualization of a value). + Versuchen, die Charakteristika eines Kunstwerkes zu bestimmen, das man bewundert.
4.20 Anordnung eines Wertsystems (organization of a value system). + Beurteilung alternativer gesellschaftspolitischer Entscheidungen und Maßnahmen nach ihren Auswirkungen auf das Gemeinwohl, nicht so sehr nach ihren Vorteilen für spezielle und enge Interessengruppen.
5.00 Bestimmtsein durch Werte (characterization by a value or value complex).
5.10 Allgemeine Ausrichtung (generalized set). + Bereitwilligkeit, unter Heranziehung von Beweismaterial einmal gefällte Urteile zu revidieren bzw. das Verhalten zu ändern.
5.20 Charakterisierung (characterization). + Eine in sich stimmige Lebensauffassung entwickeln."[1]

---

1 H.Blankertz, a.a.O., S.149-S.152; diese Darstellung ist nur ein Extrakt der Taxonomien BLOOMs. Die Originaltexte finden sich in: B.S.Bloom, Taxonomy of Educational Objectives: Handbook I: Cognitive Domain, University of Pittsburg 1967;
D.R.Krathwohl/B.S.Bloom/B.S.Masia (Eds.), Taxonomy of Educational Objectives: Handbook II: Affective Domain, New York 1967

Zur Klärung der Frage, ob die allgemeinen Lernziele Kritikfähigkeit und Emanzipation sich durch die Taxonomien BLOOMs stützen und in ähnlicher Weise aufgliedern lassen, ist es notwendig, die Ziele mit dem höchsten Komplexitätsniveau daraufhin zu untersuchen, wie weit die Ziele Emanzipation und Kritikfähigkeit sich Schritt für Schritt in einem Lernprozeß aufbauen lassen, d.h. letztlich:wie weit der mündige Mensch "planbar" ist.

Das Ziel des mündigen Menschen wird deutlich, wenn BLOOM in der Taxonomie des kognitiven Bereiches u.a. von der Fähigkeit spricht, Urteile im Hinblick auf innere Klarheit und externe Kriterien zu treffen.[1] Im affektiven Bereich zeigt sich dieses u.a., wenn er die Bereitschaft zur Verhaltensänderung herausstellt.[2]

Die Taxonomien BLOOMs erweisen sich als hilfreich bei Problemen der Lernzielformulierung und - operationalisierung; sie eröffnen dem Unterrichtenden Orientierungsmöglichkeiten hinsichtlich der Art (affektiv, kognitiv) und der Komplexität der zu erstrebenden Lernziele.

Durch die Anwendung der Taxonomien BLOOMs auf Unterrichtsthemen lassen sich verschiedene Zielsetzungen von unterschiedlichem Komplexitätsniveau finden. Diese verschiedene Ziele beziehen sich auf unterschiedlich komplexe Lernprozesse. Die Möglichkeiten einer Lernzielfindung durch die Taxonomien BLOOMs sollen im folgenden an einem unterrichtspraktischen Beispiel konkretisiert werden. Eine Behandlung des Unterrichtsthemas "Diskriminierung von Gastarbeitern" erscheint in diesem Zusammenhang sinnvoll, da bei diesem Thema eine enge inhaltliche Verbindung zu der allgemeinen Themenstellung "Abbau von Vorurteilen bei Hauptschülern" besteht.[3]

---

1 Vgl. H.Blankertz, a.a.O., S.151

2 Vgl. H.Blankertz, a.a.O., S.152

3 Vgl. in diesem Zusammenhang:R.Messner/P.Posch, Perspektiven für einen neuen Lehrplan, in: Didaktische Impulse, Herausgegeben v. R.Messner/H.Rumpf, Wien 1971, S.22 ff Messner/Posch wenden dort die Taxonomien auf weitere Unterrichtsthemen an.

Kognitiver Bereich

1. Kenntnisse

1.1 Der Schüler kennt verschiedene Gastarbeitergruppen in Deutschland (z.B. Türken, Griechen, Italiener).

1.2 Der Schüler kennt Wohngegenden, in denen besonders viele Gastarbeiter wohnen.

1.3 Der Schüler kennt verschiedene Formen der Diskriminierung von Gastarbeitern.

2. Verstehen

2.1 Der Schüler findet durch Umfragen heraus, daß Gastarbeiter meistens höhere Mieten als deutsche Arbeiter bezahlen.

2.2 Der Schüler findet durch Umfragen heraus, daß Gastarbeiter meistens schlechtere soziale Wohnbedingungen haben als deutsche Arbeiter.

2.3 Der Schüler findet durch Umfragen heraus, daß Gastarbeiter auch in anderen sozialen Bereichen gegenüber deutschen Arbeitern benachteiligt sind.

3. Anwendung

Der Schüler begründet, warum Gastarbeiterkinder höchstwahrscheinlich schulische Schwierigkeiten in Deutschland haben.

4. Analyse

4.1 Der Schüler findet heraus,daß Diskriminierungen auf unzulässigen Verallgemeinerungen beruhen.

4.2 Der Schüler findet heraus, daß eine Diskriminierung von Gastarbeitern dem Grundsatz widerspricht, daß alle Menschen gleich (-wertig) sind.

4.3 Der Schüler findet heraus, daß durch die Diskriminierung den Gastarbeitern eine Sündenbockrolle zugedacht wird.

5. Synthese

5.1 Der Schüler nennt weitere Auswirkungen, die aus einer Diskriminierung von Gastarbeitern resultieren können.

5.2 Der Schüler entwirft verschiedene Programme, Diskriminierung von Gastarbeitern abzubauen.

5.3 Der Schüler berücksichtigt bei dem Erstellen dieser Programme Erkenntnisse der Einstellungsforschung (z.B. den Aspekt der "optimalen Distanz").

6. Bewertung

6.1 Der Schüler unterstützt alle positiven Ansätze, Diskriminierungen von Gastarbeitern abzubauen, da er den Grundsatz anerkennt, daß alle Menschen gleich (-wertig) sind.

6.2 Der Schüler weiß, daß man Diskriminierungen anderer Personen möglicherweise nie völlig abbauen kann, da verschiedene Formen von Diskriminierung (z.B. Gestik und Mimik) kaum erfaßbar und beeinflußbar sind.

Affektiver Bereich

1. Aufmerksamwerden

1.1 Der Schüler hört den Ausführungen des Lehrers über Diskriminierungen von Gastarbeitern zu.

1.2 Der Schüler sieht sich eine Fernsehsendung an, in der über Gastarbeiter berichtet wird.

1.3 Der Schüler achtet in Gesprächen darauf, wie Gastarbeiter beschrieben werden.

2. Reagieren

2.1 Der Schüler sieht sich Wohngegenden von Gastarbeiter an, weil der Lehrer es gesagt hat.

2.2 Der Schüler spricht mit Eltern und Bekannten über Probleme der Diskriminierung von Gastarbeitern.

2.3 Der Schüler lenkt mit Absicht Gespräche auf Probleme der Diskriminierung von Gastarbeitern.

3. Bewerten

3.1 Der Schüler interessiert sich für Möglichkeiten, Diskriminierungen von Gastarbeitern abzubauen.

3.2 Der Schüler zieht es in der Pause vor, sich mit einem Gastarbeiterkind zu unterhalten als mit seinen Freunden zu spielen.

3.3 Der Schüler hilft in seiner Freizeit einem ausländischen Mitschüler bei den Hausaufgaben.

4. Werteinordnung

4.1 Der Schüler spricht mit anderen darüber, warum es notwendig ist, Diskriminierung von Gastarbeitern abzubauen.

4.2 Der Schüler sieht es als einen wesentlichen Wert in seinem Leben an, Diskriminierungen von Gastarbeitern abzubauen.

5. Bestimmtsein durch Werte

5.1 Der Schüler ist von der Notwendigkeit eines Abbaus von negativen Vorurteilen gegenüber Gastarbeitern überzeugt, da er die Gleichwertigkeit aller Menschen anerkennt.

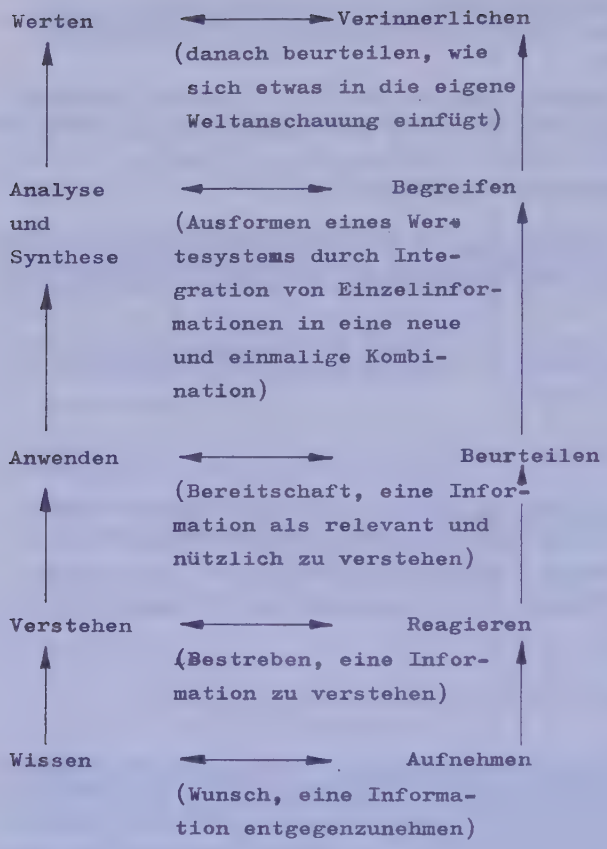
5.2 Der Schüler unterstützt alle positiven Ansätze, die auf einen Abbau von Diskriminierungen gegenüber Mitmenschen zielen.

Zwischen beiden Taxonomien bestehen notwendigerweise Wechselbeziehungen, da kein kognitiver Lernprozeß ohne affektive Komponenten möglich ist.[1] Auf grundlegende Wechselbeziehungen weist die folgende Abbildung hin.[2]

---

1 Vgl. in diesem Zusammenhang: B.Claussen, Zur Lernzielformulierung einer emanzipatorischen Erziehung, Eine Herausforderung zur Diskussion, in: Hamburger Lehrerzeitung 25/1972/8, S.257;
O.Schießl, Affektive Ziele im Unterricht - Theorie und Praxis, in: Pädagogische Welt 26/1972/11, S.665

2 F.E.Williams, Modelle der Förderung der Kreativität in der Klasse durch Integration von kognitivem und affektiven Verhalten, in: Neue Unterrichtspraxis 1971/5, S.307


Werten
Verinnerlichen
(danach beurteilen, wie sich etwas in die eigene Weltanschauung einfügt)
Analyse und Synthese
Begreifen
(Ausformen eines Wertesystems durch Integration von Einzelinformationen in eine neue und einmalige Kombination)
Anwenden
Beurteilen
(Bereitschaft, eine Information als relevant und nützlich zu verstehen)
Verstehen
Reagieren
(Bestreben, eine Information zu verstehen)
Wissen
Aufnehmen
(Wunsch, eine Information entgegenzunehmen)
Kognitiver Bereich
Affektiver Bereich
Komponente des Denkens
Komponente des Fühlens

5.5.2 Taxonomische Möglichkeiten und Grenzen für den Aufbau des affektiven Lernbereiches

Im Hinblick auf den Abbau von Vorurteilen erweist sich besonders die Taxonomie des affektiven Bereichs für den Unterrichtenden als hilfreich, da dort Hinweise auf die Stufung von Lernprozessen gegeben werden, die sich vorwiegend im Einstellungsbereich vollziehen.

Stufe I B e a c h t u n g

Um einen Unterrichtsgegenstand (z.B. Diskriminierung von Gastarbeitern) in den Fragehorizont des Schülers zu bringen, ist es notwendig, den Schüler für das Problem zu sensibilisieren. Eine Sensibilisierung ist vor allem deshalb wichtig, weil bei vorurteilsvollen Einstellungen zumeist die Tendenz vorliegt, bestimmte Probleme zu ignorieren (Selektion).

Stufe II B e a n t w o r t u n g

Der Schüler setzt sich mit dem Unterrichtsgegenstand auseinander, wobei der Grad dieser Beschäftigung unterschiedlich sein kann. Erfolgt keine Mitarbeit der Schüler, so muß der Lehrer erneut versuchen, sie für das Thema zu motivieren.

Stufe III W e r t e n

Erkenntnisse, die der Schüler aus der Beschäftigung mit dem Unterrichtsgegenstand gewonnen hat, erzeugen in ihm eine Haltung, die von der Billigung eines Wertes bis zum Einsatz für diesen Wert reichen. Um den Schüler zu einer reflektierten Haltung zu führen, ist es Aufgabe des Lehrers in dieser Phase, dem Schüler Orientierungsmöglichkeiten zur Entscheidungsfindung für einen möglichen Wert anzubieten.

Stufe IV W e r t z u o r d n u n g

Der Schüler beschäftigt sich mit dem Wertinhalt und ordnet diesen schließlich anderen von ihm gebilligten Werten zu. So kann etwa der anerkannte Wert "Abbau von Diskriminierungen" dem allgemeinen Wertgrundsatz der Gleichwertigkeit aller Menschen zugeordnet werden. In dieser Phase ist es besonders wichtig, daß dem Schüler Wertzusammenhänge aufgezeigt werden. Im Hinblick auf die allgemeinen Lernziele Emanzipation und Kritikfähigkeit muß der Lehrer darauf achten, daß die Wertesysteme der Schüler nicht starr, sondern entwicklungsfähig bleiben.

Stufe V W e r t k o m p l e x

Der Wert, den der Schüler in sein bisheriges Wertesystem integriert hat, wirkt sich im weiteren Verhalten und in der Persönlichkeitsbildung bestimmend aus.

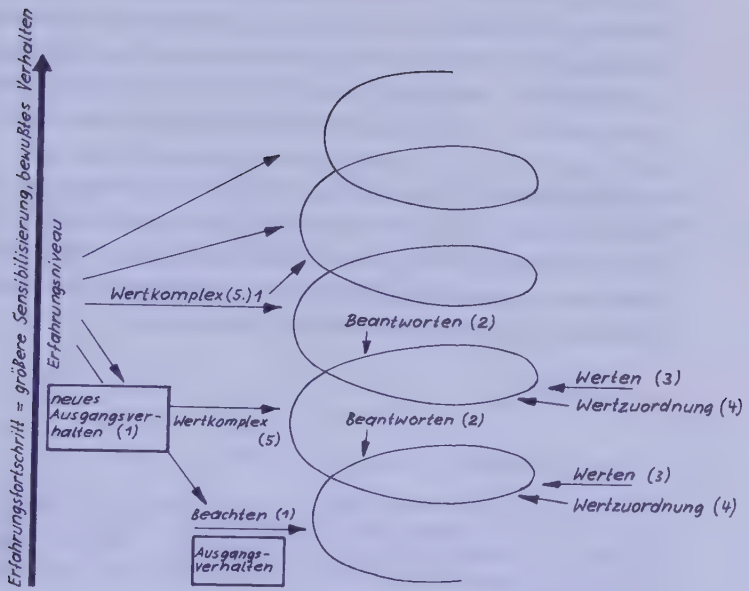
Auf der Stufe V des Lernprozesses wird nur ein vorläufiger Abschluß erreicht;, im Verlaufe der Persönlichkeitsbildung auf die Ziele Emanzipation und Kritikfähigkeit hin werden diese fünf Stufen immer wieder durchlaufen, da eine reflektierte Urteilsbildung in stetigem Wachstum begriffen und nie völlig abgeschlossen ist.[1]

In der folgenden Abbildung wird die Permanenz dieses Lernprozesses veranschaulicht:[2]

---

1 Vgl. O.Schießl, Lehren als Erziehungsprozeß ..., a.a.O., S.46

2 O.Schießl, a.a.O., S.46


Erfahrungsfortschritt = größere Sensibilisierung, bewußtes Verhalten
Erfahrungsniveau
Wertkomplex (5.)1
neues Ausgangsverhalten (1)
Wertkomplex (5)
Beachten (1)
Ausgangsverhalten
Beantworten (2)
Werten (3)
Wertzuordnung (4)
Beantworten (2)
Werten (3)
Wertzuordnung (4)

Zu den wichtigen Fragen der methodischen Gestaltung[1] und der Sachauswahl[2] im Unterricht geben die Taxonomien keine Hinweise; sie geben lediglich Beschreibungen von möglichen zu erlernenden Verhaltensweisen des Schülers, nicht aber Auskünfte über spezielle Lernprozesse, die zu diesen Verhaltensweisen führen. Hinsichtlich des Aufbaus der Taxonomien bleiben auch die Fragen offen, ob die Dimensionierungsbegriffe BLOOMs (Verstehen, Beachten, ...) sich psychologisch eindeutig fassen lassen,[3] und inwieweit es gradmäßig möglich ist, komplexe Lernziele in Teillernziele zu zergliedern.[4] Auch wenn BLOOM zwischen affektiven und kognitiven Lernzielen nur schwerpunktmäßig trennt, kann es bei der Anwendung seiner Taxonomien zu Problemen bei der Lernzielformulierung und -überprüfung kommen,[5] denn im Unterricht muß der Lehrende gleichzeitig kognitive und affektive Komponenten von Lernzielen berücksichtigen.

---

1 Vgl. R.Messner, a.a.O., S.776

2 Vgl. D.Bosch, Taxonomie von Lernzielen-Perspektiven zur Zentralisierung des Lernens, in: D.Bosch (HG), Aktuelle Lernprobleme der Grundschule, Kamps pädagogische Taschenbücher, Band 62: Praktische Pädagogik, Bochum 1973;
R.Messner, a.a.O., S.762

3 Vgl. R.Messner, a.a.O., S.762

4 Vgl. D.Bosch, a.a.O., S.18

5 Vgl. R.Messner, a.a.O., S.762

Im Hinblick auf die Themenstellung, Vorurteile bei Hauptschülern abzubauen, bietet der taxonomische Ansatz BLOOMs nur begrenzte Möglichkeiten der Operationalisierung. Damit ist noch einmal das grundsätzliche Problem der Operationalisierung der Lernziele Emanzipation und Kritikfähigkeit angesprochen. Es ergibt sich vor allem daraus, daß einmal Einstellungsuntersuchungen nur einen Teil der Variablen des Konstrukts Vorurteil erfassen, zum anderen aus dem Nachweis, daß auch beim intentionalen Abbau bestimmter Vorurteile weiterhin verschiedene andere Vorurteile funktional aufgebaut werden.

Dennoch sollten alle positiven Ansätze genutzt werden, gezielt Wertvorstellungen aufzubauen, auch wenn dabei der Abbau von Vorurteilen nur idealtypische Funktion hat und nie absolut erreichbar ist.

6. N a c h w o r t

Nach Abschluß dieser Arbeit möchte ich denjenigen danken, die zum Gelingen der Arbeit beigetragen haben.

Besonders gedankt sei den Referenten der Dissertation, Frau Professor Dr. Bosch und Herrn Professor Dr. Koch, für ihre wertvollen und anregenden Ratschläge während der Fertigstellung der Arbeit. Die Gespräche, die ich mit beiden zur Klärung von inhaltlichen Problemen der Arbeit führte, waren mir eine große Hilfe.

Mein Dank gilt nicht zuletzt den Mitarbeitern folgender Institute, die mir bei der Literatursuche Hinweise gaben bzw. mich bei der Literaturbeschaffung unterstützten:
Institut für Sozialforschung, Frankfurt
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt
Unesco-Institut für Pädagogik, Hamburg.

7. L i t e r a t u r v e r z e i c h n i s

1. T.W.Adorno, B.Bettelheim, E.Frenkel-Brunswik, N.Guttermann, Morris Janowitz, D.J.Levinson, R.N.Sandford, Der Autoritäre Charakter, Band 1, Studien über Autorität und Vorurteil, Mit einem Vorwort von Max Horkheimer, Schwarze Reihe Nr. 6, Amsterdam 1968

2. G.W.Allport, Die Natur des Vorurteils, Herausgegeben und kommentiert von C.F.Graumann,Köln 1971

3. H.F.Allport, The Influence of the Group upon Association and Thought,in: Journal of Exper. Psychology, 32,1921

4. R.Bain, An attitude on attitude research, Amer.J.Sociol., 33

5. E.Barres, Die Vorurteilsproblematik im politischen Unterricht, Soziologische und sozialpsychologische Grundlagen, dargestellt am Beispiel des Rassenproblems, Opladen 1970

6. B.Barthlen, Sportunterricht und emanzipatorische Erziehung, in: Sportunterricht, 23/1974/9, S.298-S.302

7. H.Becker u.a., Das Curriculum. Praxis, Wissenschaft und Politik, München 1975

8. K.Becker/C.Hagener, Wissen und Vorurteile über osteuropäische Völker bei Hauptschülern I, in: Westermanns Pädagogische Beiträge, 21/1969/2, S.62-S.72

9. K.Becker/C.Hagener, Wissen und Vorurteile über osteuropäische Völker bei Hauptschülern II, in: Westermanns Pädagogische Beiträge, 21/1969/3, S.135-S.145

10. K.C.Becker/H.E.Wolf, Über Veränderungen von Vorurteilstendenzen bei Schülern, in: Westermanns Pädagogische Beiträge, 23/1971/10, S.519-S.529

11. G.Beier, Ost-West-Vorurteile in der Politischen Bildung, Methodisch-didaktisches Modell über die Aufarbeitung von Vorurteilen, Theorie und Geschichte der Politischen Bildung, Herausgegeben von K.G.Fischer und R.Schmiederer, Frankfurt a.M. 1972

12. R.Bergler, Psychologie stereotyper Systeme, Ein Beitrag zur Sozial- und Entwicklungspsychologie, Stuttgart 1966

13. R.Bergler/B.Six, Stereotype und Vorurteile, in: C.F.Graumann (HG), Sozialpsychologie, 2. Halbband: Forschungsbereiche, Göttingen 1972

14. L.Bittlinger, Interessen • Einstellungen • Werte, Die Thematisierung der motivationalen und affektiven Seite des Unterrichts aus lerntheoretischer Sicht, in: Blätter für Lehrerfortbildung, 26/1974/11, S.401-S.407

15. H.Blankertz, Theorien und Modelle der Didaktik, Grundfragen der Erziehungswissenschaft, Herausgegeben von K.Mollenhauer, München 1972

16. B.S.Bloom, Taxonomy of Educational Objectives: Handbook I: Cognitive Domain, University of Pittsburg 1967

17. R.Blum, Lehrerurteile über soziale Einstellungen von Hauptschülern, in: Die Scholle, 41/1973/9, S.533-S.536

18. M.Boensch, Aufklärung als Mittel des Abbaus von Vorurteilen, Unterricht als radikale Reflexion über Verhaltensweisen, in: Welt der Schule/Ausg. Hauptschule, 26/1973/4, S.121-S.128

19. M.Boensch, Die Vorurteilsproblematik in der Schule- Didaktische Ansätze, in: Welt der Schule/Ausg. Grundschule, 26/1973/2, S.41-S.51

20. M.Boensch/R.Silkenbeumer, Soziales Lernen und Vorurteile, Die Vorurteilsproblematik in der Schule, Schriftenreihe der Niedersächsischen Landeszentrale für Politische Bildung, Beiträge zur pol. Bildung an Volksschulen -4, Herausgegeben von der Niedersächsischen Landeszentrale für Politische Bildung, Hannover 1972

21. O.F.Bollnow, Vorurteile, in: Die Sammlung, 1/1949/2, S.74-S.81

22. D.Bosch, Taxonomie von Lernzielen- Perspektiven zur Zentralisierung des Lernens, in: D.Bosch (HG), Aktuelle Lernprobleme der Grundschule, Kamps pädagogische Taschenbücher, Band 62: Praktische Pädagogik, Bochum 1973

23. W.Brezinka, Die Pädagogik der Neuen Linken, in: Pedagogische Studiën, 49/1972/7, S.281-S.302

24. W.Brezinka, Emanzipatorische Pädagogik- Analyse und Kritik, in: ibw Journal, 12/1974/3, S.1-S.11

25. T.Brocher, Vorurteile- Erforschung und Bekämpfung, in: Hessische Blätter für Volksbildung, 15/1965/5, S.352-S.359

26. R.Brusco, Beitrag zur Klärung des Problems "Vorurteil", Ein Definitionsversuch, in: Psychologische Rundschau, 12/1961/1, S.50-S.55

27. W.J.Cahnmann, Völker und Rassen im Urteil der Jugend, Ergebnisse einer Untersuchung an Münchener Schulen, Pädagogisch-Politische Bücherei, Band 2, Herausgegeben von G.Olzog, München 1965

28. H.H.C.M.Christiaans/J.Hoogstraten, Het stimuleren van het vermogen tot "critisch denken" als doelstelling van onderwijs, in: Pedagogische Studiën, 50/1973/3, S.87-S.92

29. B.Claussen, Affekte und politische Bildung, Stichworte zu einem ungelösten Problem, in: Die Schulwarte, 27/1974/7, S.1-S.25

30. B.Claussen, Zur Lernzielformulierung einer emanzipatorischen Erziehung, Eine Herausforderung zur Diskussion, in: Hamburger Lehrerzeitung, 25/1972/8, S.257-S.263

31. L.A.Cook (HG), College Programs in Intergroup Relations, Chicago, American Council on Education 1950

32. L.v.Cranach, Experimente zur Urteilsbildung in strukturierten Gruppen, in: Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie, Band 7, 1960

33. E.E.Davis, Zum gegenwärtigen Stand der Vorurteilsforschung, in: W.v.Baeyer-Katte u.a. (HG), Politische Psychologie, Band 3, Frankfurt a.M. 1964

34. Der Bundesminister für Bildung u. Wissenschaft, Bildungsbericht '70, Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik, Bonn 1970

35. Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen, Richtlinien für den Politikunterricht, 2. Auflage, Düsseldorf 1974

36. Deutsche UNESCO-Kommission (HG), Internationale Erziehung, Vorschläge zur Entwicklung eines Curriculum "Internationale Erziehung" an UNESCO-Modellschulen, Vorgelegt von J.Zimmer, Köln 1973

37. Deutsche UNESCO-Kommission (HG), Toleranz im Weltbild der Volksschule, Referate eines Seminars in der Heimvolkshochschule der Friedrich-Ebert-Stiftung in Bergneustadt bei Köln, 30. - 31. März 1967, Köln 1967

38. Deutsche UNESCO-Kommission (HG), 10 Jahre deutsche UNESCO-Modellschulen, Erfahrungen, Unterrichtsbeispiele, Empfehlungen, Köln 1964

39. G.Dietrich, Durch welche erzieherischen Maßnahmen kann die Einstellung von Volksschülern gegenüber "dem Juden" verändert werden?, in: Zeitschrift für Experimentelle und Angewandte Psychologie, 14/1967/2, S.191-S.199

40. T.Dietrich, Vom Sinn emanzipatorischer Erziehung, in: Lebendige Schule, 28/1973/1, S.3-S.12

41. F.Dorsch, Psychologisches Wörterbuch, Herausgegeben unter Mitwirkung von W.Traxel, Hamburg 1970

42. W. Ehrenstein, Einführung in die Ganzheitspsychologie, Leipzig 1934

43. C.A.Ellwood, Psychology of human society, Appleton, New York 1925

44. E.Elsaesser, Über die Bedeutung der Vorurteilsforschung für die Erziehungsberatung, in: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 18/1964/4, S.134-S.143

45. Emanzipation oder Indoktrination?,in: Die Grundschule, 3/1974/4, S.50-S.56 und 58 und 60 und 62

46. S.Ertel, Die Dogmatismus-Skala "darf"nicht zuverlässig ein, Replik auf Keiler "Replikation", in: Psychologische Rundschau, 26/1975/1, S.30-S.59

47. S.Ertel, Erkenntnis und Dogmatismus, in: Psychologische Rundschau, 23/1972/4, S.241-S.269

48. E.A.Esters, Die Auswirkungen sozialer Vorurteile im Lehrerverhalten, in: Lebendige Schule, 25/1970/11, S.405-S.413

49. W.Faber, Mit Vorurteilen leben?, in: Der Katholische Erzieher, 22/1969/7-8, S.217-S.222

50. S.Feldmann-Duda/K.Feldmann, Emotionale Erziehung in der Schule, in: Westermanns Pädagogische Beiträge, 24/1972/1, S.19- S.27

51. L.Festinger, A theory of cognitive dissonance, New York 1957

52. J.Friedrichs, Methoden empirischer Sozialforschung, Reinbek bei Hamburg 1973

53. E.Frister, Möglichkeiten und Grenzen der emanzipatorischen Erziehung in der Schule, in: Die Deutsche Schule, 64/1972/7-8, S.422-S.430

54. W.E.Fthenakis, Die Urteilsbildung in kleinen Gruppen unter Berücksichtigung des entwicklungs- und völkerpsychologischen Aspektes, in: Zeitschrift für Experimentelle und Angewandte Psychologie, 14/1967/3, S.351-S.393

55. E.Geckeler, Überlegungen zu einer Didaktik des Vorurteils,in: Unterricht Heute, 23/1972/11, S.485-S.495

56. S.George, Einführung in das Verständnis des Vorurteils auf soziologischer Grundlage, in: Der Katholische Erzieher, 22/1969/10, S.295- S.300

57. G.Gerken, Stereotypen können verändert werden, Planungstechniken für den Wandel von Einstellungen, in: Zeitschrift für Kulturaustausch, 23/1973/3Vj., S.30-S.35

58. H.Giesecke, Jugendarbeit und Emanzipation, in: Neue Sammlung, 11/1971/3, S.216-S.230

59. W.Göhring, Vorurteile und Diskriminierung im Unterrichtsfach der politischen Bildung- ein Beispiel aus der Schulpraxis, in: UNESCO-Kommissionen der Bundesrepublik Deutschland, Oesterreichs und der Schweiz (HG), Die UNESCO-Modellschulen, a.a.O., S.86-S.89

60. R.Gould, Der Erzieher in einem internationalen Zeitalter, in: Sonnenbergbriefe, 1969/49, S.XIX-S.XXIV

61. H.v.Gysicki, Zur Psychologie des Vorurteils, in: W.Strzelewicz, a.a.O., S.40-S.61

62. W.Hagemann, Zur Aufdeckung affektiver Implikationen in kognitiven Lernzielen der Berufsschule mit Hilfe der Taxonomie affektiver Ziele, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 70/1974/2, S.87-S.106

63. C.Hagener, Zum Beispiel Ostkunde, Über den "cultural lag" pädagogischer Meinungen, in: Westermanns Pädagogische Beiträge, 21/1969/1, S.1-S.12

64. H.Hahn, Kann Jugendarbeit Vorurteile überwinden?, in: deutsche jugend, 7/1959, S.412-S.417

65. H.Hanisch, Pädagogische Möglichkeiten des Abbaus kindlicher Vorurteile, in: Die Schulwarte, 25/1972/6, S.20-S.32

66. D.Hauer/B.Kraak/I.Lemmer, Emotionales und soziales Verhalten im Vorschulalter, in: Mitteilungen und Nachrichten des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung, 1971/61-62, S.48-S.53

67. H.Heckhausen, Lehrer-Schüler-Aktion, in: F.E. Weinert u.a. (HG) Funk Kolleg, Pädagogische Psychologie, Bd.1, Frankfurt 1974

68. W.Hehlmann, Wörterbuch der Psychologie, Stuttgart 1965

69. P.Heintz, Soziale Vorurteile, Ein Problem der Persönlichkeit, der Kultur und der Gesellschaft, Köln 1957

70. K.H.Henderson, The teaching of critical thinking, in: The Educational Forum, 37/1972-73/1, S.45-S.52

71. H.Hess, Soziale Schranken und Vorurteile, Anmerkungen aus der Sicht des Kriminologen, in: Neue Sammlung, 10/1970/2, S.184-S.200

72. H.Hierdeis, Problemlösendes, produktives Denken im Geschichtsunterricht , in: Pädagogische Welt, 25/1971/1, S.35-S.45

73. K.Himmelstein, Hauptschule- Sackgasse unseres Bildungssystems, in: Demokratische Erziehung, 1/1975/1, S.15-S.24

74. P.R.Hofstätter, Die Psychologie der öffentlichen Meinung, Wien o.J.

75. H.Holtstiege, Erziehung zur Mündigkeit im Spannungsfeld von Emanzipation und Sozialisation, in: Lebendige Schule, 28/1973/8, S.297-S.307

76. M.Horkheimer, Persönlichkeit und Vorurteile, in: Bundeszentrale für politische Bildung (HG), Vorurteile, Bonn 1963

77. W.Ingendahl, Grundgedanken zu einer Energetischen Sprachdidaktik im Rahmen emanzipatorischer Erziehung, in: Muttersprache, 82/1972/5, S.299-S.305

78. M.Irle, Entstehung und Änderung von sozialen Einstellungen (Attitüden), in: Bericht über den 25. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie Münster 1966, Im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Psychologie herausgegeben von F.Merz , Göttingen 1967

79. W.Jacobsen, "Lauter Vorurteile!", Eine Betrachtung zur Psychologie des Vorurteils, Herausgegeben von der Bundeszentrale für Heimatdienst, Heft 18, Bonn 1957

80. M.Janowitz, Sozialer Wandel und Vorurteile, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 15/1963/1, S.25-S.45

81. J.M.F.Jaspars/J.P.van de Geer/H.Tajfel/N.Johnson, On the development of national attitudes in children, in: European Journal of Social Psychologie, 2/1972/4, S.347-S.369

82. R.W.Jones, "Konformismus, Vorurteile und Sport",in: UNESCO Institut der Jugend, 1964/17, a.a.O., S.23-S.26

83. E.Jouhy, Zum Begriff der emanzipatorischen Erziehung, in: Gesellschaft, Staat, Erziehung, 17/1972/3, S.45-S.149

84. C.G.Jung, Gesammelte Werke, Achter Band, Die Dynamik des Unbewussten, Herausgegeben v. M.Niehus-Jung u.a., Zürich 1967

85. A.Karsten, Das Vorurteil, Frankfurt a.M. (World Brotherhood) 1953

86. U.Kattmann, Die Einstellung elfjähriger Schüler zu fremden Rassen, Empirische Untersuchungen und didaktische Konsequenzen, in: Westermanns Pädagogische Beiträge, 26/1974/5, S.255-S.264

87. D.Katz/K.W.Braly, Racial stereotypes of 100 college students, J. abnorm. soz. Psychol. 28, S.280-S.290

88. P.Keiler, Ertels "Dogmatismus-Skala", Eine Dokumentation, in: Psychologische Rundschau, 26/1975/1, S.1-S.25

89. G.Keller, Autostereotype und Heterostereotype britischer, deutscher und französischer Schüler in einer neuen Kulturkunde, in: Die Schulwarte, 15/1972/4, S.47-S.72

90. G.Keller, Die Funktion von Stereotypen beim Erkenntnisprozeß im kulturkundlichen Unterricht- dargestellt an einer Strukturanalyse von Schülerurteilen, in: Die Neueren Sprachen, 68/1969/4, S.175-S.186

91. G.Keller, Erkenntnisse der Sozialpsychologie als Grundlage kulturkundlicher Didaktik, in: Praxis des neusprachlichen Unterrichts, 16/1969/3, S.261-S.281

92. D.Kerbs, Zum Begriff der ästhetischen Erziehung, in: Gesamtschulinformationen, 6/1972/3, S.46-S.60

93. W.Klafki u.a., Erziehungswissenschaft 3, Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft, Frankfurt 1971

94. P.Klein, Soziale Erwünschtheit von Eigenschaften in Abhängigkeit von Nationalität, Schulbildung und Geschlecht der Beurteiler, in: Psychologie und Praxis, 18/1974/2, S.86-S.92

95. M.Koch, Zur Psychologie der Vorurteile, in: Jugendrotkreuz u. Erzieher, 20/1968/4, S.64-S.68

96. D.C.Kochan u.a. (HG), Sprache und Sprechen, Arbeitsmittel zur Sprachförderung in der Sekundarstufe I, 7. Schuljahr, Hannover 1974

97. D.C.Kochan u.a. (HG), Sprache und Sprechen, Arbeitsmittel zur Sprachförderung in der Sekundarstuffe I, 7. Schuljahr, Lehrerband, Hannover 1974

98. K.Koffka, Psychologie, in: M.Dessoir (HG), Lehrbuch der Philosophie, Bd.2: Die Philosophie in ihren Einzelgebieten, 1925

99. B.Kraak, Auswirkungen von Psychologieunterricht auf soziale und pädagogische Vorurteile, Weinheim 1968

100. B.Kraak, Vorurteile und rationale Urteilsbildung, in: Sonnenbergbriefe, 1965/33, S.31-S.34

101. D.R.Krathwohl/B.S.Bloom/B.S.Masia (Eds.), Taxonomy of Educational Objectives: Handbook II: Affective Domain, New York 1967

102. H.Kratzmeier, "Sie haben lange Bärte", Volksschüler äußern sich über die Menschen der Sowjetunion, in: Schule u. Psychologie, 13/1966/6, S.161-S.169

103. J.v.Kries, Über die Natur gewisser mit den psychischen Vorgängen verknüpfte Gehirnzustände, Z.f. Psychol. u. Physiol. d. Sinnesorgane, 8/1895, S.1-S.33

104. O.Külpe, Grundriß der Psychologie, Auf experimenteller Grundlage dargestellt, Leipzig 1893

105. O.Külpe, Versuche über Abstraktion, Bericht über den I.Kongreß für experimentelle Psychol. in Gießen 1904, Leipzig 1904

106. F.Kümmel, Vorurteile und ihre gesellschaftliche Funktion, in: Der Bürger im Staat, 21/1971/1, S.7-S.14

107. M.Lachs, Anfänge und Entwicklung des UNESCO-Modellschulprojektes, Associated Schools Project in Education for International Understanding (ASPRO), in: Die UNESCO Modellschulen, a.a.O., S.5-S.30

108. Le Bon, Psychologie des foules, Paris 1895

109. W.Lempert, Zum Begriff der Emanzipation, in: Neue Sammlung, 13/1973/1, S.62-S.70

110. H.B.Lewis, Studies in the principles of judgements and attitudes. Und the operation of prestige suggestions, in: Journal of Social Psychol. 14.1941

111. R.Likert, A Technique for the Measurement of attitudes, in: Archives of Psychology, No. 140 (1932)

112. L.Lorge, Prestige, suggestion and attitudes, in: Journal of Social Psychology, 7., 1936

113. A.A.Luchins, Social Influence of perception of complex drawings, in: Journal of Social Psychol.21.,1954

114. M.Macoby, The Three C's and Discipline for Freedom, in: The School Review, 79/1970-71, S.227-S.242

115. R.Mallée, Relevante Faktoren bei der Bildung eines politischen Bewußtseins, Eine vergleichende Analyse bei Schülern zweier 10. Klassen einer Haupt- u. Realschule, in: Berliner Lehrerzeitung, 23/1969/8-9, S.6-S.10

116. K.Mancke, Praktische Hindernisse, in der heutigen Schule emanzipatorische Erziehung einzuleiten, Ein Beitrag über Lehrer- und Schülerverhalten regulierende Bedingungen, in: Welt der Schule, Ausg. Grundschule, 27/1974/3, S.94-S.109

117. K.H.Mandel, Wechselbeziehungen zwischen dem Konsum bestimmter Fernsehsendungen und Urteilen deutscher Jugendlicher über soziale Fremdgruppen, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 18/1966/1, S.84-S.101

118. W.Manz, Das Stereotyp, Zur Operationalisierung eines sozialwissenschaftlichen Begriffs, Meisenheim a. Glan 1968

119. R.Mayntz u.a. (HG), Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie, Opladen 1969

120. R.Messner, Funktionen der Taxonomien für die Planung von Unterricht, Kritische Anmerkungen zur Verwendung der Taxonomien von BLOOM,KRATHWOHL und ihren Mitarbeitern in didaktischen Entwicklungsprozessen, in: Zeitschrift für Pädagogik, 16/1970/6, S.755-S.779

121. R.Messner/P.Posch, Perspektiven für einen neuen Lehrplan, Zum Problem der Operationalisierung von Lernzielen, in: Didaktische Impulse, Studientexte zur Analyse von Unterricht, Herausgegeben von R.Messner/H.Rumpf, Wien 1971, S.9-S.59

122. H.Meyers, Kunst und als Emanzipation, in: Zeitschrift für Kunstpädagogik, 1972/2, S.71-S.76

123. A.Mielke/C.Brunkhorst, Emanzipatiorisches Verhalten als angestrebtes Lernziel im Sportunterricht und Maßnahmen zur Verwirklichung, in: Sportunterricht, 23/1974/9, S.292-S.298

124. A.Mitscherlich, Revision der Vorurteile als Bildungsziel, Herausgegeben vom Deutschen Volkshochschulverband e.V., Deutscher Volkshochschultag 22.-25. November 1961 in Frankfurt, Grundfragen zur Volkshochschularbeit 15, Bonn 1961

125. A.Mitscherlich, Zur Psychologie des Vorurteils, in: Hessische Blätter für Volksbildung, 15/1965/5, S.332-S.343

126. W.Moede, Experimentelle Massenpsychologie, Leipzig 1920

127. C.Moeller, Die Bedeutung der Verhaltensmodifikation für affektives schulisches Lernen, Affektives Lernen in der traditionellen Schule und in der Schule von morgen, in: Unterricht Heute, 21/1970/12, S.533-S.544

128. J.E.Moyer, Bases for World Understanding and cooperation, Suggestions for Teaching the Young Child, Background Paper III, Prepared with the assistance of the Longview Foundation for the ASCD World Conference on Education at Asilomar, California, March 5-14, 1970, sponsored by the ASCD Commission on International Cooperation, Edited by N.V.Overly, Waschington 1970

129. H.Müller, Nationale Stereotypen bei Schülern und Methoden zu ihrer Auflockerung, in: Gesellschaft, Staat, Erziehung, 9/1964/5, S.330-S.335

130. H.Müller, Sprache, Wahrheit, Gesellschaft, in: Forum E, 24/1971/2, S.52-S.54

131. H.Müller, Vorurteile im Klassenzimmer, in: Der Katholische Erzieher, 22/1969/3, S.83-S.86

132. H.Müller, Vorurteile und ihre Überwindung, in: Forum E, 25/1972/ , S.300-S.303

133. K.Müller, Soziale Vorurteile- unser Verhältnis zu den Gastarbeitern (Klasse 8, Hauptschule), in: Bundeszentrale für politische Bildung (HG), Probleme der Friedenserziehung, Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Heft 90, Bonn 1970, S.117-S.126

134. G.E.Müller/Schuhmann, Über die psychischen Grundlagen der Vergleichung gehobener Gewichte, in: Pflügers Arch. f. d. ges. Physiol., 45/1889, S.37-S.112

135. H.M.Müller-Wolf, Soziales und affektives Lernen als Grundkomponenten einer Erziehung zur Internationalen Verständigung, in: UNESCO-Modellschulen, a.a.O., S.78-S.85

136. H.M.Müller-Wolf, Soziales und affektives Lernen als Grundkomponenten eines Curriculum "Internationale Erziehung", in: Die Deutsche Schule, 66/1974/6, Sonderdruck, S.437-S.448

137. S.Mudd (HG), Conflict Resolution and World Education, World Academy of Art and Science 3, The Hague 1966

138. Murphy/Newcomb, Experimental Social Psychologie, New York 1937

139. R.Nippert, Quantifizierung der sozialen Realität, Probleme der Beschreibung, Messung und Prognose, Studien zur Sozialwissenschaft, Band 3, Düsseldorf 1972

140. H.Oblinger, Zur Psychologie und Pädagogik des Gruppen-Vorurteils, in: Schule und Psychologie, 6/1959/7, S.193-S.206

141. R.Oerter, Struktur und Wandlung von Werthaltungen, München 1970

142. D.Oesterreich, Wie Menschen über Menschen urteilen, Probleme u. Ergebnisse der "person perception-Forschung",in: Betrifft: Erziehung, 2/1969/11, S.13-S.19

143. H.Ohl, Nationale Vorurteile, Eine Auswahlbibliographie, in: Zeitschrift für Kulturaustausch, 23/1973/3.Vj., S.82-S.88

144. B.S.Phillips, Empirische Sozialforschung, Strategie und Taktik, Wien 1970

145. S.Putney/R.Middleton, Some factors associated with student acceptance or rejection of war, in: Amer. soc. Rev., 17/1962, S.655-S.667

146. U.Quasthoff, Soziales Vorurteil u. Kommunikation, Eine sprachwissenschaftliche Analyse des Stereotyps, Ein interdisziplinärer Versuch im Bereich von Linguistik, Sozialwissenschaft u. Psychologie, Frankfurt a.M. 1973

147. H.-D.Raapke, Vorurteilsbegünstigende Faktoren in Pädagogik und Schulpolitik, in: W.Strzelewicz, a.a.O., S.97-S.129

148. M.Rehs, Nationale Vorurteile- ein Problem internationaler Verständigung, in: Zeitschrift für Kulturaustausch, 23/1973/3.Vj., S.3-S.9

149. Resolution der Bundesfachtagung der GEW vom 1.11.1973 in Karlsruhe. In: Brennpunkt, Dezember 1973

150. L.R.Reuter, Sozialer Wandel durch Schule? Emanzipation und Demokratisierung als Zielfaktoren des Schulauftrags und ihre Funktionsverkürzung in den gegenwärtigen Schulmitwirkungsmodellen, in: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 21/1973/11, S.330-S.337

151. Richtlinien und Lehrpläne für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen, Heft 32, Düsseldorf 1973

152. G.Riegler, Die Rechenleistungen von Knaben und Mädchen in simultan und koeduktiv geführten Klassen- eine empirische Untersuchung zum Problem geschlechtsspezifischer Begabungen und der Wirksamkeit von Vorurteilen im Erziehungsgeschehen (Diss. an der Universität Wien), Wien 1970

153. L.Roessner, "Kritische Pädagogik" und die Zielproblematik in der Erziehung, in: Die Deutsche Schule, 65/1973/7-8, S.447-S.466

154. K.Roghmann, Dogmatismus und Autoritarismus, Kritik der theoretischen Ansätze und Ergebnisse dreier westdeutscher Untersuchungen, Kölner Beiträge zur Sozialforschung und angewandten Soziologie, Herausgegeben von R.König und E.K.Scheuch, Band 1, Meisenheim a.Glan 1966

155. H.Rollmann, Die Einschätzung des Lehrers,Ein Beitrag zur Vorurteilsforschung, in: Hessische Lehrerzeitung, 21/1968/5, S.122-S.123

156. E.Roth, Einstellung als Determination individuellen Verhaltens, Die Analyse eines Begriffes und seiner Bedeutung für die Personlichkeitspsychologie, Göttingen 1967

157. H.Rumpf, Stereotype Vereinfachungen im Geschichtsunterricht, Beobachtungen zur Feinstruktur von Unterrichtsinhalten, in: Neue Sammlung, 10/1970/1, S. 42-S. 54

158. H.Rumpf, Zweifel am Monopol des zweckrationalen Unterrichtskonzepts, Thesen über das Verhältnis von Lernzielen und Unterrichtsereignissen, in: Neue Sammlung, 11/1971/5, S.393-S.411

159. B.Schäfer, Ethnische Einstellung u. Persönlichkeit, in: Zeitschrift für Sozialpsychologie, 3/1972/3, S.79-S.95

160. K.H.Schäfer/K.Schaller, kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1973

161. J.Scherer/M.Schliep, Persönlichkeitsmerkmale und Leistungsverhalten bei gleichintelligenten Haupt - und Sonderschülern des 5. Schuljahres, in: Psychologie in Erziehung u. Unterricht, 21/1974/2, S.81-S.90

162. E.K.Scheuch/H.Zehnpfennig,Skalierungsverfahren in der Sozialforschung, in: R.König (HG), Handbuch der empirischen Sozialforschung, Band 3a, Grundlegende Methoden und Techniken, Zweiter Teil, Stuttgart 1974

163. O.Schießl, Affektive Ziele im Unterricht- Theorie und Praxis, in: Pädagogische Welt, 26/1972/11, S.660-S.671

164. O.Schießl, Lehren als Erziehungsprozeß, Affektive Ziele und Gruppenprozesse in Theorie und Praxis der Schule, Donauwörth 1973

165. H.C.Schmidt/H.Euler, Ein Fragebogen zur Messung toleranter Einstellungen bei 12 bis 14jährigen Volksschülern, in: Diagnostica, 12/1966/2, S.77-S.84

166. W.Schreckenberg, Das Vorurteil als Erziehungsproblem und als Unterrichtsgegenstand, in: Pädagogische Provinz, 10/1956/7, S.357- S.363

167. P.Schulz-Hageleit, Denken lernen im Geschichtsunterricht, in: Westermanns Pädagogische Beiträge, 26/1974/4, S.203-S.212

168. Selltiz/Jahoda/Deutsch/Cook, Untersuchungsmethoden der Sozialforschung I. Soziologische Texte, Bd.76, Herausgegeben von H.Maus und F. Fürstenberg, Neuwied 1872

169. M.Sherif, The Psychology of Social Norme, Harper and Brothers 1948

170. D.E.Siebert(HG), Informieren Lexika objektiv?, Eine Unterrichtsreihe in 10 Lektionen,in: Kontrast, Informationen für Junge Lehrer und Erzieher, 3/1973

171. H.Siebert, Der andere Teil Deutschlands in Schulbüchern der DDR und der BRD, Hamburg 1970

172. P.Siller, Emanzipation als Globalziel schulischer Erziehung und die didaktischen Möglichkeiten des Religionsunterrichts, in: Katechetische Blätter, 96/1971/11, S.641-S.652

173. F.Sixtl, Meßmethoden der Psychologie, Theoretische Grundlagen und Probleme, Weinheim 1967

174. H.Skowronek, Änderung von Einstellungen und Abbau von Vorurteilen, in: W.Strzelewicz, a.a.O., S.62-S.96

175. B.Skroblin, Theorieverzicht als Kriterium "undogmatischer" Wissenschaft, Thesen zu Suitbert Ertel: Erkenntnis u. Dogmatismus, 1972, in: Psychologische Rundschau, 26/1975/1, S.26-S.29

176. K.S.Sodhi/R.Bergius, Nationale Vorurteile, Berlin 1953

177. K.S.Sodhi, Urteilsbildung im sozialen Kraftfeld, Göttingen 1953

178. O.P.Spandl, Die Erziehung zu vorurteilsfreiem Handeln als Aufgabe in der pluralistischen Gesellschaft, in: Pädagogische Welt, 27/1973/12, S.759-S.765

179. G.Spoehring, Abbau von Vorurteilen im Vorschulalter, in: Westermanns Pädagogische Beiträge, 26/1974/3, S.150-S.154

180. M.Stosberg, Analyse der Massenkommunikation: Einstellungsmessung, Band 7/1 der Schriftenreihe Gesellschaft und Kommunikation, Düsseldorf 1972

181. S.A.Stouffer, Communism, Conformity and Civil Liberties, Doubleday and Co., Garden City, New York 1955

182. W.Strzelewicz, Das Vorurteil als Bildungsbarriere in der industriellen Gesellschaft, in: W.Strzelewicz (HG), Das Vorurteil als Bildungsbarriere, Elf Beiträge, Göttingen 1964, S.9-S.39

183. F.Süllwold, Theorie und Methodik der Einstellungsmessung, in: C.F.Graumann (HG), Handbuch der Psychologie in 12 Bänden, 7.Band: Sozialpsychologie, 1.Halbband, Göttingen 1969, Kapitel 12

184. H.Thomae, Forschungsmethoden der Entwicklungspsychologie, in: S.Oppolzer (HG), Denkformen und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft, Bd.2, Empirische Forschungsmethoden, München 1969, S.63-S.94

185. L.L.Thurstone, Measurement of Values, Chicago 1963

186. W.S.Torgerson, Theory and Methods of Scalin, New York, London and Sidney 1958

187. Institut de l'UNESCO pour l'Education, Hambourg, L'éducation pour la compréhension internationale face aux tensions intergroupes, Rapport et recommendations du Seminaire international organisé conjointement par l'institut de l'UNESCO pour l'Education, Fraternité Mondiale et la Commission Nationale suisse pour l'UNESCO à Fribourg du 10 juillet au 2 aout 1964, Présenté par J.Roucaute, Education pour la compréhension internationale, No 8, Hambourg 1965

188. UNESCO, Education for International Understanding, Examples and suggestions for class-room use, Denmark 1959

189. UNESCO Institut der Jugend 1961/9, Bericht über ein Expertentreffen "Verhütung von Vorurteilen- ein Projekt zur Elternerziehung", Gautingb. München

190. UNESCO Institut der Jugend 1964/17, Bericht über ein Expertentreffen vom 18.-22. Juni 1963, "Wesen und Rolle des Konformismus bei Intergruppenkonflikten", Gauting b. München

191. UNESCO Institute for Education, Hamburg, Educational Techniques for Combating Prejudice and Discrimination and for Promoting better Intergroup Understanding, Report on an International Meeting 25-30 May 1964 presented by Myer Domnitz, International studies in education, Hamburg 1965,

192. UNESCO Institute for Education, Hamburg, Education for International Understanding, A survey of twelve seminars organized jointly by the UNESCO Institute for Education, Hamburg, UNESCO, Paris, and the National Commissions for UNESCO of the host countries, Prepared and edited by T.Lawson, International studies in education 18, Hamburg 1969

193. UNESCO Institute for Education, Hamburg, Education for International Understanding, Units of a Socio-Affective Curriculum (Experimental Version, April 1973), Edited by D.Wolsk/H.-M. Müller-Wolf, Workshop Documentation PRG 3.01/II

194. UNESCO Institute for Education, Hamburg, Education for International Understanding under Conditions of Tension, Edited by H.Serden, Publications on Education for International Understanding, No. 6, Hamburg o.J.

195. UNESCO Institute for Education, Hamburg, The Associated Schools Project at the Primary Level, Study of other countries and other cultures in promoting education for international understanding, Report and recommendations of the international seminar organized by the UNESCO Institute for Education in association with the United Kingdom National Commission for UNESCO, Cheltenham, 7th-17th August, 1966, Edited by G. Scotney, Publications on Education for International Understanding, No.10, Hamburg 1967

196. UNESCO Institute for Education, Hamburg, The Use of Audio-Visual Aids in Education for International Understanding, Report and recommendations of the international seminar organized by the UNESCO Institute for Education in association with the Hungarian National Commission for UNESCO, Budapest, 27th July - 8th August, 1965, Edited by J.Bucknell, Publications on Education for International Understanding, No.9, Hamburg 1966

197. UNESCO, International understanding at school, An account of progress in UNESCO's Associated Schools Project, Published in 1965 by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation, Place de Fontenoy, Paris 7e

198. UNESCO - Kommissionen der Bundesrepublik Deutschland, Oesterreichs und der Schweiz (HG), Die UNESCO Modellschulen, Ihre Ziele und Probleme, Wien o.J.

199. UNESCO, Questionnaire on Education for International Understanding, in: International Bureau of Education, Geneva, XXXI st session of the International Conference on Public Education Geneva 1968, International Understanding as an Integral Part of the School Curriculum, Research in comparative Education, Publication No. 312, UNESCO, place de Fontenoy, Paris o.J., S.XI - S.XIII

200. F.Vogl,Stereotypen und kollektive Vorurteile u. ihre Behandlung in der politischen Bildung, in: Hessische Blätter für Volksbildung, 15/1965/5, S.373-S.378

201. K.R.Wagner, Sprecherstrategien, in: D.Bosch, a.a.O., S.75-S.123

202. H.M.Walker, Statistische Methoden für Psychologen u. Pädagogen, Herausgegeben von der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung,Weinheim 1954

203. E.M.Wallner, Vorurteil und Gesellschaft, in: Studium Generale,21/1968/11, S.995-S.1010

204. J.Watson, Some social and psychological situations related to change in attitude, Human Relations, 1950/3, S.15-S.56

205. J.Weber, Politischer Idyllismus; Formen, Folgen und Ursachen eines politischen Einstellungsmusters, in: Beilage zur Wochenzeitung, Das Parlament, B26/73

206. G.Weise, Instinktive Feindschaft?, Neue Ergebnisse der Vorurteilsforschung, in: Lebendige Familie, 21/1969/3, S.2-S.3

207. F.E.Williams, Modelle zur Förderung der kreativität in der Klasse durch Integration von kognitivem und affektivem Verhalten, in: Neue Unterrichtspraxis, 1971/5, S.303-S.310

208. W.R.Wendt, Pädagogik der Emanzipation, Elf Thesen zur Diskussion über eine Erziehungsmethode, in: Sozialpädagogik, 13/1971/3, S.98-S.103

209. T.Wilhelm, Festvortrag: Emanzipation- Leerformel oder pädagogischer Schlüsselbegriff?, in: Der Mathematische und Naturwissenschaftliche Unterricht, 27/1974/5, S.259-S.267

210. F.Wissmann, Volksschule-Hauptschule-Sekundarstufe I - Entwicklung oder Etikettentausch?, in: Demokratische Erziehung, 1/1975/1, S.25-S.35

211. H.E.Wolf, Sozialpsychologische Untersuchung der Vorurteile gegen "Neger" und "Juden" bei Ober- und Volksschülern, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 11/1959/4, S.651-S-665

212. H.E.Wolf, Soziologie der Vorurteile, Zur methodologischen Problematik der Forschung und Theorienbildung, in: R.König (HG), Handbuch der empirischen Sozialforschung, Band II, Stuttgart 1969

213. H.E.Wolf, Stellungnahmen deutscher Schüler zu asiatisch-afrikanischen Völkergruppen, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie u. Sozialpsychologie, 13/1961/3, S.448-S.463

214. H.E.Wolf, Stellungnahmen deutscher Jugendlicher zu westlichen u.a. Gruppen, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 18/1966/2, S.300-S.328

215. H.E.Wolf, Stellungnahmen deutscher Schüler zu osteuropäischen Völkern, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 15/1963/3, S.478-S.508

216. H.E.Wolf, "Stellungnahmen von Schülern zu fremden Völkern", Zum Problem der 'Nationalen Vorurteile', in: Schule und Psychologie, 7/1960/5, S.257-S.263

217. H.E.Wolf, Stellungnahmen von Schülern zu konfessionell-religiösen und regionalen Gruppen, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 12/1960/3, S.473-S.490

218. F.Zoechbauer, Die Beeinflussbarkeit von Sympathien und Vorurteilen durch den Film (Ergebnisse einer Untersuchung mit dem Film "Guiseppina"), in:Jugend,Film, Fernsehen, 9/1965/2, S.95-S.114

219. E.Zuest, Vorurteil-, Information, Urteils-
fähigkeit in pädagogischer Sicht, in: Schweizerische
Lehrerzeitung,114/1969/33, S.945-S.947

L e b e n s l a u f

Name, Vorname:	*Alberts, Wolfgang*
Geburtstag und -ort:	*2o.3.1949 in Hemer*
Eltern:	*Wilhelm Alberts und Magdalene Alberts, geb. Liggesmeyer*
Schulbildung:	*Ostern 1955 - Ostern 1959: Brabeckschule, Niederhemer;*
	Ostern 1959 - Juni 1968: Friedrich-Leopold-Woeste-Gymnasium Hemer (Abitur);
	WS 1969/7o - WS 1975/76: Studium an der PH Ruhr/Abt. Dortmund;
	27. 8.1971 Diplom-Vorprüfung für Pädagogen;
	7.11.1972 I. Staatsprüfung für das Lehramt an der Grundschule und Hauptschule;
	18.12.1973 II. Staatsprüfung für das Lehramt an der Grundschule und Hauptschule;
	WS 1974/75 Gasthörer an der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität in Frankfurt/Main;
Berufliche Tätigkeit:	*1.2.1974 - 31.7.1974: Lehrer an der Widey-Schule in Witten*
Abgabetermin der Dissertation:	*2. 9.1975*
Tag der mündlichen Doktor-Prüfung:	*8.12.1975*

.....

Wolfgang Alberts